

Zinnecker, Jürgen

Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim : Beltz 2000, S. 36-68. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 42)



Quellenangabe/ Reference:

Zinnecker, Jürgen: Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim : Beltz 2000, S. 36-68 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84428 - DOI: 10.25656/01:8442

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84428>

<https://doi.org/10.25656/01:8442>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

42. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

42. Beiheft

Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert

Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion
im historischen Kontext

Herausgegeben von

Dietrich Benner und Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2000 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Media Partner GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41143

Inhaltsverzeichnis

DIETRICH BENNER/HEINZ-ELMAR TENORTH	
Bildungsprozesse, Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion im 20. Jahrhundert. Einführung in den Band	7

Teil I
Erziehung und Bildung im Lebenslauf

YVONNE SCHÜTZE	
Konstanz und Wandel – Zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert . .	16

JÜRGEN ZINNECKER	
Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert . .	36

RUDOLF TIPPELT	
Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen.	69

Teil II
Internationale und politische Aspekte

BERND ZYMEK	
Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung	92

ACHIM LESCHINSKY	
Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus	116

Teil III
Institutionen der Generationenordnung

PETER LUNDGREEN	
Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung	140

JÜRGEN OELKERS

Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der
deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. 166

MICHA BRUMLIK

Soziale Arbeit. Funktionale Erfordernisse, ideologische
Selbstmißverständnisse und vergessene Traditionen 186

ADOLF KELL

Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven. 212

Teil IV

Reflexion und Forschung in der Erziehungswissenschaft

DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN

Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert.
Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten 240

HEINZ-ELMAR TENORTH

Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert
und ihre Methoden. 264

Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien

Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert

1. Einleitung

In diesem Beitrag soll die Geschichte von Kindheit und Jugend im 20. Jahrhundert unter einem bestimmten pädagogischen Blickwinkel erzählt werden. Es geht um das historische Schicksal einer utopischen Idee, die Lebensphase des Aufwachsens nach Maßgabe eines pädagogischen Moratoriums zu gestalten. Da diese Idee der Aufklärung mittlerweile mehr als zwei Jahrhunderte alt ist, stellt sich die Frage, wie das 20. Jahrhundert und die anscheinend unaufhaltsam voranschreitende Moderne damit umging. Eine so große Frage in einem kurzen Beitrag anzuschneiden bedeutet, daß Einschränkungen vom Autor wie vom Leser in Kauf genommen werden müssen. Obwohl es sich zweifelsohne um eine europäische Idee handelt, beschränke ich mich auf die Forschung und Debatten zu Kindheit und Jugend in Deutschland. Ferner verzichte ich auf jegliche Epochengeschichte und biete keine Erlebnisgeschichte des Aufwachsens in dieser Periode. Statt dessen ist der Beitrag auf längerfristige Entwicklungs- und Rückentwicklungslinien, lange historische Wellen also, zentriert. Die jüngste Geschichte von Kindheit und Jugend erscheint so im Licht der europäischen Zivilisierungs- und Modernisierungsgeschichte – begrenzt, wie gesagt, mit Blick auf Pädagogik. Es wäre reizvoll gewesen, die Diskurs- und Realgeschichte der pädagogischen Moratorien in systematischer Weise mit der Geschichte der darauf bezogenen Wissenschaften – Psychologie, Pädagogik, Soziologie – zu verknüpfen. Das läge nahe mit Blick darauf, daß sich erst im 20. Jahrhundert eine eigene akademische Wissensproduktion für die Belange des Umgangs mit Kindheit und Jugend etablierte. Aber auch ein solches Unterfangen würde den gesetzten Rahmen sprengen und ist m. W. ohnehin noch Desiderat einer reflexiven Erforschung des Aufwachsens in der Moderne (vgl. HONIG 1999; FEND 1988, 2000; ABELS 1993).

2. Was heißt „pädagogisches Moratorium“?

2.1 Kindheit und Jugend als Programm und Norm europäischer Aufklärung

S. BERNFELD (1925/1967, S. 51) definierte Erziehung einmal als „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“. In Abwandlung dieser Bestimmung können wir Kindheit und Jugend als die Summe der Reaktionen der „aufgeklärten“ europäischen Gesellschaften auf die Entwicklungstatsache bezeichnen. Kindheit und Jugend signalisieren spätestens seit dem 18. Jahrhundert ein anspruchsvolles pädagogisches Programm mit starken normativen Setzungen. Um dieses Programm zu adressieren, schlage ich den

Begriff „pädagogisches Moratorium“ vor. Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien sind zunächst – in genau dieser historischen Reihenfolge – utopische Entwürfe, sodann eine Angelegenheit einiger weniger privilegierter Gruppen von Aufwachsenden, um schließlich dem Anspruch nach alle Kinder und Jugendlichen als herrschendes Muster des Aufwachsens zu umfassen.

Die großen Gesellschaftsentwürfe der europäischen Aufklärung sind bekanntermaßen nie vollendet worden. Sie erwiesen sich als widersprüchlich, stießen auf Widerspruch und Gegenprogramme. Genau dieses Schicksal traf auch den Entwurf eines pädagogischen Moratoriums. Wollen wir die vielfachen wissenschaftlichen und medialen Diskurse um Kindheit und Jugend würdigen, die im 20. Jahrhundert geführt wurden, haben wir uns zu vergegenwärtigen, daß diese mehrheitlich um das Programm und die normativen Ansprüche des pädagogischen Moratoriums geführt wurden und werden, weniger um die empirischen Lebenslagen und Lebensverläufe von Kindern und Jugendlichen und noch viel seltener um konkrete Kinder und Jugendliche.

Der Beitrag fragt nach, wie es dem europäischen Programm des pädagogischen Moratoriums im 20. Jahrhundert erging. Welche Formen des Moratoriums entwickelten sich? Welche Verbreitung fand das Moratorium? Welche Rückentwicklungen sind zu konstatieren? Auf das Jahrhundert wurden sowohl die Vollendung des Programms projiziert als auch dessen endgültiger Zusammenbruch. Während pädagogische Visionäre anfangs ein „Jahrhundert des Kindes“ verkündeten (KEY 1902; vgl. ANDRESEN/BAADER 1998), sagten andere knapp einhundert Jahre später in apokalyptischer Manier „Das Verschwinden der Kindheit“ (POSTMAN 1983) und das Ende der Jugend (vgl. TROTHA 1982; ZINNECKER 1985) voraus.

2.2 Grundgedanken des pädagogischen Moratoriums

Mit dem Begriff des pädagogischen Moratoriums ist, grob gesagt, eine spezifische lebensgeschichtliche „Auszeit“ für die Jüngeren angesprochen, sichtbar gemacht in ausgewiesenen Zeiten, Räumen, Statuspositionen und Diskursen, die einen Rückzug auf Zeit aus bestimmten Verpflichtungen und Teilhaben der bürgerlichen Gesellschaft beinhaltet. Es ist nicht unwichtig, vorab klarzustellen, daß das pädagogische nur eine von vielen möglichen Ausprägungen eines gesellschaftlichen Moratoriums darstellt. Gesellschaften verpflichten ihre einzelnen Mitglieder nicht nur, sie entpflichten sie auch immer wieder, wobei mögliche Anlässe und Formen mehr oder weniger institutionalisiert werden. Das sollte als Universalie menschlicher Vergesellschaftung anzusehen sein. Mittlerweile ist der Begriff Moratorium – nach lateinisch *mora*: Aufschub, Verzögerung, Rast – in den öffentlichen Sprachgebrauch übernommen worden, wobei es sich im eigentlichen Sinn um einen juristischen Term handelt, der den vertraglich geregelten Aufschub fälliger privater oder staatlicher Verpflichtungen bezeichnet.

Die Anlässe für soziale Moratorien mögen sich auf die Lebenszeit, auf kritische Ereignisse im Leben oder auch auf die Zeit des Alltags beziehen. In jedem Fall wird eine zeitliche Dimension des Sozialen damit angesprochen. Eine Liste universal in allen Gesellschaften verbreiteter gesellschaftlicher Morato-

rien könnte beispielsweise umfassen: Zeiten des Krankseins, des Schlafens und Ausruhens, Beurlaubungen, Spielzeiten, aber auch der Mutterschaft, der Therapie oder der Schonfrist für Novizen in einer Gruppe oder in einem Amt. In der sozialwissenschaftlichen Literatur werden Moratorien konzeptionell bislang wenig gewürdigt – wie generell die zeitliche Dimensionalität von Vergesellschaftung im Vergleich etwa zum räumlichen Modus. Ausnahmen bilden vereinzelte, „klassisch“ gewordene Analysen wie die von T. PARSONS (1951) über das Moratorium des Krankseins, T. VEBLENS (1899/1957) Analyse der Mußeklassen und ihres sozial „demonstrativen Konsums“ und Nichtstuns oder E. ERIKSONS (1968/1974) Überlegungen zum „psychosozialen Moratorium“, die bereits auf die Deutung der Jugendphase zielen. Je nach Konzept werden unterschiedliche Aspekte der Entpflichtung der Handelnden durch die Institution des Moratoriums in den Vordergrund gerückt. Neben der Entpflichtung von bestimmten Aktivitäten (1) geht es um die Einschränkung moralischer Verantwortung (2) und Selbst-Evaluation (3) ihres Handelns, ferner um eine gewisse Entpflichtung von der Planungs rationalität des wachen Alltagsmenschen (4). Im Analysefeld von Lebenslauf und Pädagogik finden wir einige konkurrierende Konzepte. Diese können hier nur kurz erwähnt werden. Eine vergleichende Kommentierung wäre noch zu leisten. Ich möchte hinweisen auf die aus der Ethnologie stammenden Traditionen der „Initiationsriten“ (vgl. GENNEP 1909/1986; FRIEBERTSHÄUSER 1992); das Konzept des „Schwellenzustands“ und der „Liminalität“ (vgl. TURNER 1969/1989), gleichfalls aus dem Umfeld der Sozialanthropologie; die „developmental niche“ (vgl. SUPER/HARKNESS 1986) aus der jüngeren Entwicklungspsychologie; das bereits erwähnte „psychosoziale Moratorium“ (vgl. ERIKSON 1968/1974; KAHANE/RAPOPORT 1997, S. 147ff.); den Begriff einer „Pädagogisierung“ des Aufwachsens (vgl. HERRMANN 1986), den die historische Pädagogik entwickelt hat; oder erziehungs- und literaturwissenschaftliche Traditionen des Nachdenkens über „pädagogische Provinzen“ (vgl. BILSTEIN 1997). Welche Grundgedanken liegen dem europäischen Konzept von Kindheit und Jugend als pädagogischem Moratorium zugrunde? Ich möchte vier strukturbildende hervorheben.

(1) Eine Hauptidee besteht in der Freisetzung der Kinder und Jugendlichen von gesellschaftlichen Aufgaben, die der Reproduktion dieses Kollektivs dienen. Das betrifft den Funktionsbereich der organisierten (Erwerbs)Arbeit und den der soziobiologischen Reproduktion, also sexuelle Liebe und Elternschaft. Am historischen Beginn der modernen Kindheit stehen das Verbot der gewerblichen und anderer Kinderarbeit und die Proklamation der kindlichen Unschuld und Asexualität. Ähnlich, wenn auch schwieriger gelagert, vollzieht sich die Begründung des jugendlichen Moratoriums, das auf sexueller Enthaltsamkeit (z.B. Onanieverbot) und Arbeitsverzicht basiert. Die so gewonnene Zeit und Energie wird in Lerntätigkeiten umgewandelt.

Die Lernarbeit wird ergänzt um kindliche Spieltätigkeit (vgl. ELSCHENBROICH 1977). Sie dient – ethisch bereinigt – ebenfalls letztlich dem Zweck des Lernens. Durch kulturelles Lernen soll nicht nur kulturelle Tradition zwischen den Generationen, sondern darüber hinaus kulturelle Progression von Generation zu Generation gestiftet werden, „daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden“ (KANT 1803/1963, S. 112).

(2) Mit dem pädagogischen Moratorium wird ein eigenes pädagogisches Generationenverhältnis begründet. Form und Inhalt der Interaktion und Beziehung zwischen Jung und Alt sollen sich ausdrücklich dem Gebot von Unterrichten, Belehren, Erziehen, Sanktionieren unterordnen. Voraussetzung des pädagogischen Moratoriums ist, idealtypisch, die historische Herausbildung eines abgegrenzten und abgrenzbaren Erwachsenenstatus und einer entsprechenden Erwachsenenpersönlichkeit (vgl. ARIÈS 1960/1975; ELSCHENBROICH 1977). Als Vertreter der pädagogischen Generation übernehmen Erwachsene jene Pflichten des Handelns stellvertretend mit, von denen die Jüngeren entpflichtet werden. Sie hüten stellvertretend die Moral für die als „a-moralisch“ (vgl. ROUSSEAU 1762/1993) erklärten Kinder, evaluieren und diagnostizieren deren Handlungsweisen, oder sie sichern im Alltag die rationale Handlungsplanung für die als „gegenwartsorientiert“ angesehenen Jüngeren ab.

Konstitutiv für das pädagogische Generationenverhältnis ist, daß dabei die eine Seite auf Zeit für die andere Seite „eine stellvertretende Einbeziehung (Inklusion) in das gesellschaftliche System in Form eines Moratoriums übernimmt“ (ZINNECKER 1997, S. 201). Mit dieser Formel, von D. BAECKER (1994) ursprünglich mit Bezug auf soziale Arbeit und deren Hilfe-Klientel formuliert, läßt sich die pädagogische Aufgabe umschreiben, die betreute Generation im Rahmen ihrer legitimen „Auszeit“ auf den Neueintritt (bei Erwachsenen auch: Wiedereintritt) in die Gesellschaft bzw. in gesellschaftliche Teilsysteme vorzubereiten. Die ausdifferenzierte Gruppe der pädagogischen Experten übernimmt Aufgaben als Grenzwächter und Vermittler zwischen Kindern und Erwachsenen. Als professionelle Praktiker und Wissenschaftler deuten sie das fremde Kind und die andersartige Lebenswelt für die Erwachsenen, formulieren Regeln für angemessene Umgangsformen zwischen Jung und Alt und ziehen symbolische wie reale Grenzen zwischen beiden Welten. Eine zentrale Aufgabe pädagogischer Expertengruppen ist ferner die „Pädagogisierung“ der nicht zum Kern des pädagogischen Moratoriums zuzurechnenden Institutionen. Das heißt, die Randbezirke der pädagogischen Provinz, die von Kindern und Jugendlichen mitbenutzt werden, so die Institutionen des Strafrechts (Jugend[stra]f[re]cht), der betrieblichen Ausbildung (Ausbildung der Ausbilder) oder der Massenmedien (medialer Kinder- und Medienschutz), werden, so gut es geht, gewissen Regeln des pädagogischen Kern-Moratoriums angeglichen.

Ziel der pädagogischen Stellvertretung ist erklärtermaßen die Vorbereitung der „Mündigkeit“, womit sich die pädagogische Generation selbst entthront und eine unabhängige Teilhabe der heranwachsenden Personen an ihre Stelle tritt. Damit ist die Grundregel benannt, nach der die Lebenszeit, die man im pädagogischen Moratorium lebt, limitiert wird. Äquivalente Befristungsregeln finden sich bei allen Arten von gesellschaftlich gewährten Moratorien und bestimmen den ethischen Code, z.B. von Therapeuten oder Ärzten im Fall seelischer oder somatischer Krankheit.

(3) Den pädagogischen Moratorien von Kindheit und Jugend sind bestimmte Kern-Institutionen – Familien, Schulen, Kindergärten, Lehrwerkstätten – zugewiesen, in denen die Aufgaben der stellvertretenden Inklusion prozessiert werden. Zu jedem Moratorium gehört demzufolge eine „pädagogische Provinz“, ein Raum- und Sinnsegment, in dem die pädagogischen Generationenbezie-

hungen sich jenseits der dominanten Erwachsenengesellschaft entfalten. Zu den realen Moratoriumsräumen gesellen sich imaginierte „Jenseitslandschaften im pädagogischen Diesseits“ (BILSTEIN 1997), utopische Wunsch- und Schreckenslandschaften eines pädagogischen Moratoriums.

Innerhalb der Provinz hat sich im Verlauf der europäischen Moratoriums-Geschichte eine Reihe von prototypischen Räumen entwickelt: das Kinder- und Jugendzimmer, die Studentenbude und die Studenten-WG, Unterrichtsräume und Internate u.ä. Dieses sich historisch erweiternde Raumensemble signalisiert die Vielgestaltigkeit und interne Gliederung moderner Kindheit und Jugend im Lebensverlauf.

(4) Die Moratorien für Heranwachsende sind schließlich auf bestimmte Abschnitte im Lebenslauf begrenzt. Diese Zeitfenster wandelten sich zwar im Verlauf der Kindheits- und Jugendgeschichte mehrfach, die Grundregel einer Zuweisung von Lebenszeit für die Aufgaben des Aufwachsens blieb dabei konstant. Es entspricht dem komplexen Charakter von Moratorien, daß die möglichen Zeitfenster für das Jungsein je nach sozialen Gruppen modifiziert bestimmt werden und daß zur Gegenwart hin die lebenszeitlichen Eckpunkte sich stark individualisierten. Nicht weniger komplex sind die unterschiedlichen Zeitbezüge, die in die pädagogischen Moratorien eingelassen sind. Wir finden sowohl ausgeprägte Zukunftsorientierungen – Moratorien als lebensgeschichtlicher Vorbereitungsraum – als auch die Verwirklichung von Gegenwartsbezügen – Moratorium als Selbstzweck und Schutzraum für das Hier und Jetzt des Aufwachsens – sowie jedwede Mischungsverhältnisse zwischen Gegenwarts- und Zukunftsbezügen.

2.3 Abweichende historische Entwicklungslinien von Kindheit und Jugend

Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien sind unterschiedlich in der epochalen Geschichte der europäischen Moderne verankert. Die historische Kindheitsforschung geht seit ARIÈS (1960/1975) gewöhnlich davon aus, daß die Konstituierungsphase des europäischen Kindheitsmodells in den neuzeitlichen Jahrhunderten (16. bis 18. Jh.) zu verorten sei (vgl. SNYDERS 1971). In dieser Epoche wurden die modernen Grundlagen von Familienpädagogik, Jahrgangsklassen-System, unterrichtlicher Didaktik, Abtrennung ethisch bereinigter kindlicher Spielwelten und Konstruktion pädagogischer Kindheitsbilder gelegt. Der historischen Tendenz nach entwickelt sich in jenen Jahrhunderten aus der Praxis einer „kurzen Kindheit“ für die Mehrheit der Heranwachsenden, die um das siebte Lebensjahr in Lehr- und Arbeitsverhältnisse überführt wird, die neuartige Norm und Praxis einer „langen Kindheit“, die eine Schulzeit bis zum 14. Lebensjahr einschließt, ehe Lehre und Arbeit für die Mehrheit beginnen.

Die moderne Geschichte von Jugend in Europa bis zum 20. Jahrhundert ist schwieriger im Geschichtsverlauf zu lokalisieren (vgl. HORNSTEIN 1965; GILLIS 1974/1980; MITTERAUER 1986; LEVI/SCHMITT 1996). Sie beginnt später, im Grunde erst nach der Etablierung des europäischen Kindheitsmusters, hat sich historisch weniger stark durchgesetzt und verallgemeinert als Kindheit. Wenn man den Beginn des modernen Jugendbegriffs datieren will, so ist symbolisch das

Jahr 1762 zu nennen. In diesem Jahr publizierte J.-J. ROUSSEAU seinen *Émile*, die pädagogische Entwicklungstheorie eines Modell-Jugendlichen, der in einer sorgsam gehüteten „pädagogischen Provinz“ aufwächst. Die Durchsetzung eines normativen pädagogischen Jugendmodells für alle (vgl. ZINNECKER 1985) ist erst eine Sache des späten 19. und des 20. Jahrhunderts und hat viel mit dem Siegeszug des Bildungswesens und der sozialen Kontrolle der Jüngeren als „dangerous class“ zu tun, die mit Gewalt, Abweichung und Rebellion die gesellschaftliche Tradition bedroht (vgl. ROTH 1983; SHORTER 1988; SIMON 1996). Mehr noch als im Fall der Kindheit entwickelten sich im sozial-kulturellen Raum gesellschaftlicher Klassen sehr unterschiedliche Konzepte des jugendlichen Moratoriums (vgl. ZINNECKER 1986), was die Formulierung und Durchsetzung eines universal geltenden Modells eines pädagogischen Moratoriums für Jugendliche historisch behinderte. Nimmt man zudem die subjektiven Vorstellungen moderner Menschen vom eigenen Lebenslauf als Kriterium ernst, so verbreitete sich die Idee einer eigenen Kindheit offensichtlich nachhaltiger als die Idee, eine eigenständige Jugendphase zu durchleben, was bis zur Gegenwart hin in subjektiven Alterskonzepten nachwirkt (vgl. ZINNECKER 1985, S. 35). Für viele folgt auf „Kindheit“ unmittelbar das Erwachsensein. Dabei ist zu bedenken, daß selbst im politisch-juristischen Sprachgebrauch der Gegenwart unter dem Begriff „Kindheit“ die gesamte Lebensspanne, in der Heranwachsende abhängig sind, subsumiert wird. Man denke etwa an den weiten Kindheitsbegriff, den die UNESCO in der Kinderrechtskonvention verwendet und der wenigstens bis zum 18. Lebensjahr reicht.

2.4 Historische Kontroversen um pädagogische Moratorien

Idee und Ausgestaltung der pädagogischen Moratorien waren von Anfang an umstritten und sind es bis zur Gegenwart hin. Es geht insbesondere um die Frage, wie Moratorien auszugestalten seien und welche Perspektive des Aufwachsens damit verbunden werden solle. Des weiteren steht die Idee des pädagogischen Moratoriums immer wieder einmal grundsätzlich in Frage. Einen prominenten Platz in den Kontroversen nehmen die Eckpositionen ein, die auf der einen Seite durch die Idee der rationalen Aufklärung und auf der Gegenseite durch die Idee der Romantik vertreten werden (RICHTER 1987).

2.4.1 Aufklärung und Romantik als diskursive Gegenpositionen

Die rational-aufklärerische Idee des pädagogischen Moratoriums folgt (idealtypisch) der Vorstellung eines rationalen Leistungsmodells (für das 18. Jahrhundert: CAMPE, vgl. HERRMANN 1982). Lebensaltersstufen werden nach dem Modell von Laufbahnen (vgl. MANNHEIM 1930/1964) modelliert, wie sie im Schulsystem vorbildhaft realisiert werden sollten. Pädagogische Moratorien werden als transitorisch, als Übergangsphasen verstanden, denen kein Eigensinn zukommt, sondern die erst durch die Verknüpfung mit der Zukunft des Erwachsenseins ihre Legitimation erhalten. Daraus folgt, Kinder und Jugendliche als noch Unfertige, auf dem Weg zu ihrer Zukunft als Erwachsene befind-

lich zu definieren, wobei die Anbindung an die persönliche und soziale Platzierung in der erwachsenen Bürgergesellschaft im Sinn eines geschlossen-linearen Modells von Zukunft (vgl. RAMMSTEDT 1975; CAVALLI 1988) verstanden wird. Entsprechend der Modellierung des pädagogischen Moratoriums nach einer Laufbahn stehen Fragen der Optimierung im Zentrum der Aufmerksamkeit: Optimierung der verwendeten Lebenszeit, des Lernens, der Investitionen in Kindheit und Jugend (Kosten-Nutzen-Rechnungen für den Lebenslauf). Es geht um die optimale Nutzung der Lebenszeit, statt durch Umwege oder Experimentieren Zeit zu verlieren. Das moralische Regime des Moratoriums gebietet frühe Leistung, systematisches Training, Konzentration auf „Brauchbarkeit“.

Die romantische Idee des pädagogischen Moratoriums betont demgegenüber das Eigenrecht, die Autopoiesis von Kindheit und Jugend als Lebensphase (vgl. BAADER 1996). Als historischer Protagonist mag J. PAUL für Deutschland angeführt werden (vgl. RICHTER 1987). Die Zeit des Moratoriums trägt letztlich ihren Sinn in sich selbst, die Gegenwart und das gegenwärtige Wohlbefinden der Aufwachsenden zählen. Statt Anbindung wird eine „Politik“ der Abkoppelung von der erwachsenen Bürgergesellschaft betrieben. Statt Zeitökonomie tritt die Mußzeit in den Vordergrund, statt früher Optimierung des Lernens und der Förderung das gelassene Abwarten und die gewollte Verspätung, um Raum für Selbsterprobung und für Umwege zu geben. Der homologe Zeitbezug ist die offene, ungewisse, nicht-lineare Zukunft (vgl. BENNER 1999).

2.4.2 Probleme der Inklusion und Distinktion

In der frühen Durchsetzungsphase des pädagogischen Moratoriums äußert sich die generelle Kritik am Modell vor allem in zweifacher Hinsicht. Die eine Kritik ist als Inklusions/Exklusions-Debatte zu verstehen. Sind pädagogische Moratorien nur für ständisch definierte Sozialgruppen konzipiert, oder lassen sie sich als ein auf alle Heranwachsenden übertragbares Modell verstehen? Die andere Kritik äußert sich – mit entgegengesetzter Intention – als praktischer und ideologischer Widerstand von Seiten betroffener Gruppen, insbesondere Eltern und Arbeitgeber, gegen die Durchsetzung der pädagogischen Moratorien in ihren Lebens- und Zuständigkeitsbereichen.

In ihrer Vor- und Frühgeschichte sind pädagogische Moratorien zweifelsohne als Entwürfe für den Nachwuchs privilegierter gesellschaftlicher Gruppen konzipiert. Man halte sich nur vor Augen, für welche Bezugsgruppen die einflußreichen Erziehungsschriften des 17. oder 18. Jahrhunderts ursprünglich konzipiert wurden. J. LOCKE beispielsweise dachte an Eltern aus dem englischen Landadel, ROUSSEAU hatte reformorientierte Vertreter des französischen Adels im Auge. Die Rezeption der neuartigen Ideen geschieht insbesondere seit der Französischen Revolution durch Kreise des gehobenen, gebildeten Bürgertums (vgl. HERRMANN 1982). Im 19. Jahrhundert ist das pädagogische Moratorium Teil eines Standesprivileges und wird entsprechend als Form sozialer Distinktion verteidigt oder bekämpft. Das gilt für den Gymnasiasten ebenso wie für die „höhere Tochter“ mit Pensionatserziehung und ebenso für eine bildende Familienerziehung. Ausgeschlossen wird die Mehrheit der Bevölkerung, die bäuerliche Schicht und die sich formierende Arbeiterschicht.

Dort, wo Elemente des pädagogischen Moratoriums obrigkeitstaatlich für die ländlichen und arbeitenden Schichten oktroyiert werden, leisten die betroffenen Familien und Interessenten Widerstand, insbesondere weil sie sich der Verfügung über die Arbeitskraft der Kinder beraubt sehen. Das gilt etwa für die Durchsetzung der allgemeinen Schul- bzw. Unterrichtspflicht im 19. Jahrhundert (vgl. FRIEDERICH 1987, S. 123 ff.) oder für die Durchsetzung des Verbots der Kinderarbeit (vgl. HOPPE 1968, 1969; HERZIG 1983; HÖHER 1993). Zu Beginn des 19. Jahrhunderts besuchte nur rund die Hälfte der unterrichtspflichtigen Kinder die preußische Elementarschule. In den Sommermonaten erhielten Landkinder großzügige Unterrichtsbefreiungen von ihren Lehrern. Mittels staatlicher Zwangsmaßnahmen wird im Verlauf des 19. Jahrhunderts die Unterrichtspflicht durchgesetzt. Seit 1825 wird z. B. der „Schulentlassungsschein“ zu einem zentralen polizeilichen Kontrollinstrument. „Empfindliche Geldbußen und öffentliches Abrügen (von der Kanzel herab) bei Schulversäumnissen, Androhung der Verweigerung von Kommunion bzw. Konfirmation bei fehlendem Unterrichtsnachweis und Einführung der Schulentlasszeugnisse führten den Volksschulen von Jahr zu Jahr steigende Schülerzahlen zu.“ (FRIEDERICH 1987, S. 127)

3. *Grundlinien pädagogischer Moratorien im 20. Jahrhundert*

3.1 *Prozesse und Logiken der historischen Realisierung von Kindheit und Jugend*

Ich lasse mich in dem Beitrag von der historischen These leiten, daß erst im 20. Jahrhundert einige der notwendigen Voraussetzungen erfüllt waren, um Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien für die Mehrheit der Aufwachsenden zu realisieren. Erst in diesem Jahrhundert wechselt das pädagogische Moratorium vom Status eines zwar allgemein formulierten Programms, das aber nur für privilegierte Gruppen der Heranwachsenden ermöglicht wurde, in den Status einer kulturellen und sozialen Tatsache im Leben der Mehrheit der Jüngeren über. Die Ausbreitung pädagogischer Moratorien läßt sich an der (Prozent-)Zahl der Teilnehmenden ablesen, ebenso aber an der wachsenden Zahl und Vielfalt der Institutionen, die den Moratorien als Infrastruktur dienen, und an der zeitlichen Verlängerung sowie äußeren und inneren Ausdifferenzierung von Moratorien im Lebensverlauf. Parallel zum Prozeß der Einbeziehung aller läßt sich zwischen 1900 und 2000 eine qualitative Abschwächung des Programms konstatieren. Flächen- und gruppendeckende Verallgemeinerung zieht pragmatische Einschränkungen, Verkürzungen und Wertverluste von Kindheits- und Jugendmoratorien nach sich. Das ließe sich beliebig an der diffundierenden Qualität von Schulabschlüssen wie dem Abitur, an der Pädagogik von Kinderzimmern in privilegierten bürgerlichen und im Vergleich zu verarmenden Familien von Arbeitslosen oder an beliebigen anderen Beispielen demonstrieren.

Während sich im pädagogischen Moratorium, formuliert als utopisches Erziehungsprogramm, Widersprüche und Schattenseiten schwerer ausmachen lassen, werden diese bei realisierten und gelebten Moratorien um so sichtbarer. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts mehren sich daher die Hinweise auf Parado-

xien, Ambivalenzen und unaufhebbare Widersprüche selbst unter den Erziehungswissenschaftlern, die der modernen Idee von Kindheit und Jugend grundsätzlich positiv gegenüberstehen (vgl. HONIG 1996; FLITNER 1984; HORNSTEIN 1999). Die reflexive Ortsbestimmung von Kindheit und Jugend als Lebensformen eines pädagogischen Moratoriums wird zudem durch Gegenströmungen und historische Absagen an dieses Programm der Aufklärung motiviert, die gegen Ende des Jahrhunderts auch innerhalb der Erziehungswissenschaft von verschiedener Seite deutlich geäußert werden. Offenkundig werden dem Programm, Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien gesellschaftlich zu verankern und zu verwirklichen, im Prozeß der fortschreitenden Modernisierung neuerlich Grenzen gesetzt. In diesem Sinn sprechen manche Autoren von einer Gleichzeitigkeit zweier historischer Prozesse, die sich ineinanderschieben und zur Verwirrung der Diskurse um Kindheit und Jugend beitragen. Während sich beobachten und nachweisen läßt, daß Kindheit und Jugend als soziale und kulturelle Tatsachen im 20. Jahrhundert – zum ersten Mal in der Geschichte – realisiert werden, läßt sich ebenso überzeugend aufzeigen, daß nahezu zeitgleich dazu eine Demontage dieses Modells stattfindet.

Die Geschichte der Inklusion großer demographischer Gruppen von Kindern oder Jugendlichen in das pädagogische Moratorium, die bis ins 20. Jahrhundert ausgeschlossen oder nur marginal beteiligt waren, ist erstaunlich und nicht ohne historischen Reiz. Gut erzählen läßt sich die Geschichte urbaner Arbeiterkindheit, die sich im Zeitraum zwischen 1900 und 2000 von einer unbetreuten cliquen- und spielbetonten „Straßenkindheit“ in dichtbevölkerten innerstädtischen Nachbarschaften zu einer (etwas benachteiligten) „verhäuslichten“ Form der Familien- und Medienkindheit im Rahmen kinderarmer Vorort-Nachbarschaften gewandelt hat (vgl. MUCHOW 1935/1998; ZINNECKER 1979; DU BOIS-REYMOND/BEHNKEN/ZINNECKER 1989; BEHNKEN 1990; DU BOIS-REYMOND/BÜCHNER/KRÜGER/ECARIUS/FUHS 1994).

Geradezu dramatisch ist die Einbeziehung der jungen Mädchen in die Geschichte des pädagogischen Jugendmoratoriums zu nennen, deren Erforschung unter dem Eindruck von neuer Frauenbewegung und Förderung von Frauenforschung seit einigen Jahren auch in Deutschland erhebliche Impulse erhalten hat (vgl. BENNINGHAUS/KOHTZ 1999; BENNINGHAUS 1999a, 1999b; REESE 1989; DERAS 1988). Das europäische Jugendmoratorium war, beginnend bei den utopischen Entwürfen (vgl. ROUSSEAU 1762/1993), vom männlichen Lebenslauf her konzipiert, der auch in der Folgezeit stillschweigend als die allgemeingültige Bezugsgröße für das Moratorium unterstellt wurde. Das äußerte sich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts vor allem in der Zurückstellung weiblicher Scholarisierung, in der ersten Hälfte des 20., nach der Parallelisierung des weiblichen Bildungswesens, als Benachteiligung junger Frauen im Bereich weiterführender Schul- und Hochschulbildung (vgl. ZINNECKER 1973). Entsprechend fand das Bildungsmoratorium für jugendliche Mädchen in separaten, quasi ständisch getrennten Einrichtungen statt (vgl. ZINNECKER 1972, S. 60ff.), die erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mehr oder weniger stillschweigend zugunsten einer schulischen und außerschulischen Koeduktion aufgelöst wurden (vgl. FAULSTICH-WIELAND 1991). Die traditional vorgefertigten Jugendräume für Jungen und Mädchen wurden damit zur Eigenleistung der Jugendlichen und ihrer Bezugsgruppen, die für Nähe und Distanz bzw. Phasen

der Trennung zwischen den Geschlechtern selbständig zu sorgen hatten (vgl. BREIDENSTEIN/KELLE 1998). In ähnlicher Weise wie das schulische wurde auch das außerschulische Jugendmoratorium von Mädchen als nachrangig betrieben. Das belegen die Geschichte des Lehrlingswesens (vgl. STRATMANN 1992), der Jugendhilfe und Jugendpflege bzw. Jugendarbeit in Deutschland (vgl. GIESECKE 1981; PEUKERT 1986; HAFENEGER 1992) ebenso wie die Geschichte jugendlicher Gruppenkulturen, öffentlicher Subkulturen und Protestbewegungen (vgl. KOEBNER/JANZ/TROMMLER 1985; LINDNER 1996). Das Jugendmoratorium der jungen Mädchen fiel – nach sozialer Herkunft und Schullaufbahn gestaffelt – durchschnittlich knapper, kürzer, „selektiver“ aus als das der jungen Männer. Es war weniger „medienöffentlich“ angelegt, was in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zum Tragen kam, und es provozierte weniger politisch-gesellschaftliche Diskurse. Erst seit den sechziger Jahren beschleunigte sich der Prozeß der Inklusion junger Mädchen ins pädagogische Moratorium sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht. Die zweite Frauenbewegung trug, ähnlich wie die erste zu Beginn des Jahrhunderts, zur Thematisierung und Erforschung von Mädchenbildung und Ausgestaltung weiblicher Jugendmoratorien das ihre bei (vgl. BENNINGHAUS 1999b).

3.2 Ausdifferenzierung der Institutionen des pädagogischen Moratoriums

Im Verlauf des 20. Jahrhunderts differenzierten sich die institutionellen Grundlagen des Kindheits- und des Jugendmoratoriums aus. Ich versuche abrißartig einige Grundlinien der strukturellen Entwicklung in diesem Zeitfenster nachzuzeichnen. In der Übersicht über längerfristige Tendenzen werden die verschiedenen politisch-gesellschaftlichen Zäsuren und Staatsumbrüche ausgeklammert, die an sich natürlich gerade für die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts bedeutsam sind. Es geht hier vorrangig darum, die verschiedenen Lebenslauf-Regimes und deren Entwicklung anzusprechen, die für die Strukturierung der Kindheits- und Jugendphase bedeutsam wurden. Stark vereinfachend können wir von der Trias eines dreifachen Regimes in pädagogischen Moratorien sprechen: dem familialen, dem schulischen und dem sozialpädagogischen. Die einzelnen Regimes diffundierten ihrerseits in unterschiedliche Orte und Einrichtungen. Dazu kommen noch „pädagogisch verdünnte Zonen“ des Moratoriums, worunter Orte des Waren- und Medienmarktes zu verstehen sind. Zum Kreis der „Mischzonen“, den Kinder mit anderen Altersgruppen teilen, gehören ferner öffentliche und halböffentliche kommunale Räume. Aus der Komplexität der Orte, Institutionen und zugrundeliegenden Regimes resultiert eine Problemsituation moderner Kindheitsmoratorien: Wie sind die Handlungsprogramme und sozialen Regelwerke der unterschiedlichen Moratoriums-Segmente aufeinander abgestimmt, miteinander verzahnt? Aus dieser Problematik wurde ein ganzes Forschungsprogramm, das der sozial-ökologischen Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung, entwickelt (vgl. BRONFENBRENNER 1981). J. COLEMAN (1986) schlußfolgerte aus der Unverbundenheit und der Konkurrenz der einzelnen Orte des kindlichen Moratoriums, daß moderner Kindheit das für ihre Entwicklung notwendige soziale Kapital der Erwachsenen auszugehen drohe. M.S. RERRICH (1983) sah in der

Vermittlungstätigkeit die neue Aufgabe moderner Eltern. Sie müßten ihren Kindern physisch und symbolisch den Kontakt zu den auseinanderstrebenden Moratoriumsorten erschließen. B. HILDENBRAND und A. LANFRANCHI (1996) mutmaßten, daß die Zahl der Kinder wachse, die zu „seelischem Grenzgängertum“ verurteilt sei, da die voneinander isolierten Moratoriumsorte einen „Verlust transitorischer Räume“ für die Kinder bedeuteten und sie zum „Wandern zwischen den Welten“ zwänge. L. DENCİK (1995) sprach von einem „butterfly model of dual socialisation“ bei den (nord)europäischen Vorschulkindern, die täglich zwischen zwei Soziotopen mit grundsätzlich voneinander abweichenden Handlungsregeln und Beziehungsprogrammen, der Tagespflege und der Familie, hin- und herpendeln müßten. Dabei hob er, optimistischer als obengenannte Autoren, die beachtenswerten Eigenleistungen der Kinder bei der Bewältigung ihres dualen frühkindlichen Moratoriums hervor.

3.2.1 Die Verhäuslichung

Verhäuslichung läßt sich als eine anthropologische Konstante des Menschseins verstehen, die in urbanisierten Gesellschaften der Moderne in besonderer Weise zum Tragen kommt. Prozesse der Modernisierung der pädagogischen Moratorien folgen strukturell den Logiken von Verhäuslichungsprozessen – deshalb der Vorschlag, modernisierte Kindheiten des 20. Jahrhunderts unter der Perspektive der „Verhäuslichung“ (ZINNECKER 1990, S. 142) zu verstehen. Verhäuslichung bezieht sich nicht nur auf den Bereich des Privaten, auf Familien und Familienwohnraum, sondern ebenso auf die Lokalisierung von Lern- und Unterrichtsräumen. Ferner ist zu bedenken, daß Kinder zunehmend in überdachten öffentlichen und halböffentlichen Räumen leben, wenn sie Sport- und Schwimmhallen oder Warenhäuser bzw. Einkaufspassagen besuchen. Auch die Generierung virtueller Medienumwelten basiert auf vorangegangener nachhaltiger urbaner Verhäuslichung. Schließlich sind noch Prozesse mobiler Verhäuslichung im Rahmen des Verkehrs zu berücksichtigen. So stellen PKWs eine Form fahrbarer Raumkapseln dar, die den Charakter und die Funktion von zusätzlichen Zimmern erhalten. Mit diesen sich diversifizierenden Formen der Verhäuslichung in urbanen Umwelten dürfen wir die Verhäuslichung der kindlichen – und auch jugendlichen – Moratorien als eine zentrale Entwicklung des 20. Jahrhunderts ansehen. Kinder verbringen ihre Tages-, Wochen- und Jahreszeiten zunehmend häufiger an verhäuslichten Orten. Im Rahmen des Familienmoratoriums ist an die steile Karriere der Kinderzimmer zu denken, die vom früheren bürgerlichen Standesprivileg mittlerweile zu schichtübergreifenden Schlüsselorten kindlicher Lebenswelt avanciert sind (vgl. WEBER-KELLERMANN 1991; BUCHNER-FUHS 1998). Turn-, Gymnastik-, Sport- und Schwimmhallen bilden seit der Jahrhundertmitte eine räumliche Basis für eine weitreichende „Versportung“ der kindlichen Moratorien (vgl. BÜCHNER/FUHS 1993; KLEINE/SCHULZ 1999) – und lösen die ehemals straßenbezogenen Spiel- und Streifwelten der Jüngeren (allerdings nicht vollständig) ab. Einen dritten Raumtypus verhäuslichter Kindheit bilden Unterrichtsräume aller Art, die sich nicht nur in schulischen Institutionen, sondern auch vor der Schulzeit und außerhalb der Schule, bei Nachmittagsterminen, vervielfacht haben. Dem liegt zugrunde, daß

Lernen im europäischen Modell des Kindheitsmoratoriums in erster Linie als Unterrichtung der Kinder – im Unterschied etwa zu praktischer Lehre, Imitationslernen vor Ort u.ä. – gedacht wird. So fügen sich zum schulischen Unterricht die vorschulische Unterrichtung, der Unterricht in Musik am Nachmittag, die religiöse Unterweisung usw.

Die wachsende Zentralisierung von Funktionen des kindlichen Moratoriums in verhäuslichten Umwelten wird u.a. dadurch angezeigt, daß früher ausgelagerte Aktivitäten zunehmend in verhäuslichte Raumarrangements eingelagert werden. Sei es der öffentliche Spiel-, Abenteuer- und Bewegungsraum, der in Konzepte des Kinderzimmers integriert wird (vgl. CARSTENSEN/DÜLLO/RICHARTZ-SASSE 2000), oder die Öffentlichkeit der Nachbarschaft und Straße, die jetzt zu einem Teil des Schullebens auf dem Pausenhof oder im Unterrichtsraum mutiert, inklusive der einschlägigen „Straßengewalt“ unter Kindern und zwischen Kindergruppen (vgl. ZINNECKER 1995).

3.2.2 *Das schulische Regime*

Um die Entwicklung des schulischen Lebenslauf-Regimes im 20. Jahrhundert zu kennzeichnen, gilt es, zwischen Kindheit und Jugend zu differenzieren. Die erste Phase der Scholarisierung der Kindheit ist in Deutschland Ende des 19. Jahrhunderts abgeschlossen. In diesem Zeitraum wurde die Schul- bzw. Unterrichtspflicht für alle Kinder durchgesetzt, Veränderungen im Inneren sind im 20. Jahrhundert somit in erster Linie didaktisch-methodischer Art. Thema des 20. Jahrhunderts, insbesondere der zweiten Jahrhunderthälfte, ist die Diversifizierung und Intensivierung des Bildungsmoratoriums für Kinder, eine zweite Stufe der Scholarisierung gleichsam. Verschulung findet jetzt nicht mehr allein im Unterricht der Schule statt, sondern ergreift auch andere pädagogische Einrichtungen außerhalb der Schule. Kinder werden im Rahmen ihrer Freizeit am Nachmittag kursmäßig unterrichtet und trainiert, was von der Hausaufgabenbetreuung über den Tanz- und Musikunterricht bis hin zu Turnen und Reiten reicht (vgl. Deutsches Jugendinstitut 1992; BÜCHNER/FUHS 1994; FUHS 1996; BÜCHNER/KRÜGER 1996). Die Verschulung der Kindheit bedeutet aber auch, daß sich die Zeiten der Unterrichtung in den letzten Jahrzehnten des Jahrhunderts lebensgeschichtlich auf frühere Lebensjahre hin ausdehnen. „Für Kindheit gilt, daß die Verschulung sich historisch im Krebsgang vom Schulbeginn zurück in die familiäre Kinderstube bewegt: Von der Vorschule über die Kleinkind-Förderung zur ‚Baby-Schule‘ und schließlich zur pränatalen Didaktik. ... Wir können von der dauerhaften Tendenz zur familieninternen Verschulung der Kindheit sprechen, die Anfang der 70er Jahre mit dem spektakulären Aufruf an die Familienmütter begann, sich als Baby- und Kleinkind-Lehrerinnen zu professionalisieren.“ (ZINNECKER 1990, S. 29) Mittlerweile, Ende des Jahrhunderts, ist die „Verberuflichung und Professionalisierung moderner Mutterarbeit“ (PASQUALE 1998; vgl. TRUDEWIND/WEGGE 1989) weiter vorangeschritten, wobei machtvolle Gegentendenzen, die Entmächtigung der Mütterlehrerinnen durch Gene (vgl. BECK-GERNSHEIM 1988) und Gleichaltrige zu beachten sind.

Die Verschulung der Adoleszenz als Moratorium ist für die Mehrheit erst eine historische Entwicklung des 20. Jahrhunderts. In Deutschland beginnt sie,

international verglichen, etwas verspätet mit der sogenannten Bildungsexpansion der sechziger Jahre (vgl. HERRLITZ/HOPF/TITZE 1993, S. 214ff.). Im 19. und 20. Jahrhundert, bis in die fünfziger Jahre, begann Jugend für die Mehrheit, d.h. für 80 bis 90%, nach dem Ende der Schulzeit, für junge (West-)Deutsche mit 14 Jahren und dem Abschluß der Volksschule. Jugend war die Zeit der Lehre, des Einfädelns in den Arbeitsprozeß. Erst mit der Scholarisierung konstituierte sich die Jugendphase wirklich als ein Moratorium vor der Zeit des Eintritts in die Arbeitsgesellschaft bzw. in Normalarbeitsverhältnisse statt als Einfädelungsphase in Erwerbsarbeit. Um diese historisch relativ späte Transformation der Jugend begrifflich einzufangen, wurde das Konzept des (erweiterten) jugendlichen Bildungsmoratoriums entwickelt (vgl. ZINNECKER 1991a, b).

Ähnlich wie die Scholarisierung der Kindheit für PH. ARIÈS den Übergang von einer kurzen zu einer verlängerten Kindheit markiert, markieren die erfolgte allgemeine Verschulung der Jugendjahre (15. bis 20. Lebensjahr) und die sich abzeichnende mehrheitliche Verschulung der Nach-Jugendzeit (20. bis 25. Lebensjahr) den historischen Übergang von Modellen der „kurzen“ zu Modellen der „langen“ oder „erweiterten“ Jugendmoratorien. Unter anderem verändern sich damit die Schemata der durch Bildungslaufbahnen generierten bzw. reproduzierten sozial-kulturellen Ungleichheiten unter Jugendkohorten. Das historisch Ältere, quasi-ständisch konzipierte Schema von (Schul-)Jugend war binär codiert. Die Jüngeren gehörten entweder zur Mehrheit der kulturell benachteiligten Volksschüler und Lehrlinge/Ungelernten, oder sie gehörten zur schmalen Elite der kulturell privilegierten Gymnasiasten und Studenten (vgl. BUDDE 1994; KRAUL 1984). Die Jugendforschung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts drückte den Sachverhalt unverblümt parteinehmend und direkt aus, indem sie Jugendliche nahezu einhellig einer „primitiven Pubertät“ oder einer „Kulturpubertät“ zuordnete (vgl. BÜHLER 1921; LAZARSFELD 1931; ROTH 1961; FLITNER 1984), wobei erstere mit früher Sexualität, kurzer Schulzeit (= verkürzte Pubertät der arbeitenden Unterschicht-Jugend) und letztere mit Sublimierung und längerer Schulzeit (= verlängerte Pubertät der bürgerlichen Schuljugend) assoziiert wurde (vgl. ABELS 1993). Unter den Bedingungen der weithin scholarisierten Jugend wird aus der entwicklungspsychologisch untermauerten quasi-ständischen Dichotomie ein graduelles System von adoleszenten Bildungsungleichheiten. Diese Dichotomie bemißt sich an der Qualität der Laufbahnen und Abschlüsse, an der Geschwindigkeit, mit der sie durchlaufen werden, an der finanziellen Absicherung dieser verlängerten Schul- und Ausbildungszeiten u.ä.

Die Verlängerung der Schul- und Ausbildungszeiten in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts ist mit einer Re-Aktualisierung jugendlicher Arbeitstätigkeit verbunden. Je älter die Schüler und Studierenden werden, um so größer wird der Anteil derer, die neben Unterricht und Lerntätigkeit bezahlter (Hilfs-)Arbeit nachgehen (vgl. ZINNECKER/STECHE 1996), im Regelfall an den Rändern und unterhalb der Schwelle von regulärer Erwerbsarbeit. Man könnte in diesem Sinn von einem „dualen Bildungsmoratorium“ sprechen, in dem Schule und Ausbildung mit unregelmäßiger Erwerbsarbeit von Jugendlichen zusammengebunden werden. Diese Durchmischung des Bildungsmoratoriums mit Gelegenheitsarbeit ist bereits relativ früh als Eigenschaft künftiger Dienst-

leistungsgesellschaften prognostiziert worden – etwa vom Zukunftsforscher A. TOFFLER (1980, S. 228f., S. 382) – und ist offenkundig ein internationales Phänomen jugendlicher und besonders nachjugendlicher Lebensläufe: J. MODEL (1989) kann beispielsweise für die USA einen starken Anstieg der Vermischung von Schulbesuch und Arbeitstätigkeit zu den drei Meßzeitpunkten 1930, 1950, 1970 für alle Altersgruppen zwischen dem 14. und 24. Lebensjahr statistisch belegen. Die Mehrheit der Jugendlichen und Nach-Jugendlichen, die in die ehemals privilegierten erweiterten Bildungsmoratorien (Gymnasium und Hochschule) einrücken, nutzen diese nicht im Sinne eines ganzheitlichen Mußraumes, sondern führen Doppelexistenzen als Lernende und Arbeitende, als Lernende und Eltern, gemixt mit einem frühen Status als produktive, aktive (Lebensstil-)Konsumenten und „Hausarbeitende“ im selbstgegründeten Haushalt. Es ist folglich kein Zufall, daß die empirische Jugend- und Gesundheitsforschung vermehrt Streßerscheinungen bei jugendlichen Schülern diagnostizieren konnte (vgl. MANSEL/HURRELMANN 1991).

3.2.3 *Das sozialpädagogische Regime*

Im Prozeß der Ausdifferenzierung der Kindheits- und Jugendmoratorien im 20. Jahrhundert erhält das sozialpädagogische Regime eine besondere Bedeutung. Bezogen auf die Jugendphase ist dies wohlbekannt und in der einschlägigen Forschung unbestritten. In Anlehnung an GILLIS (1980) sieht VON TROTHA (1982, S. 260) beispielsweise die Genese des Jugendmuratoriums vor allem als Ausbildung eines sozialpädagogischen Kontroll- und Disziplinierungsinstrumentariums an: „Die Durchsetzung von Jugend erfolgt in Form einer Flut von Jugendschutzgesetzen, der Einrichtung von Jugendgerichten und Jugendgefängnissen, von Arbeitsvermittlungen und Wohlfahrtseinrichtungen und des Wachstums von Jugendorganisationen, die das Ziel hatten, den Jugendlichen und jungen Arbeiter außerhalb von Schule und Arbeit zu erreichen. Die bedeutendsten Jugendorganisationen, die in diesem Zusammenhang entstehen, sind die Pfadfinder und der Wandervogel.“ Der Aufstieg der deutschen Jugendfürsorge und Jugendpflege (vgl. PEUKERT 1986; GIESECKE 1981; KRAFFELD 1984; KÖSTER 1999) vor und nach 1900 ist eng verknüpft mit der „Erfindung des Jugendlichen“ (ROTH 1983) als Objekt des sozialpädagogischen Regimes und der Ausformung der „Lebenswelten von Arbeiterjugenden“ (PEUKERT 1987; vgl. BENNINGHAUS 1999a). Während des Kaiserreiches übernahm das Ausbildungssystem der dualen Lehrlingsausbildung, ergänzend zum sozialpädagogischen Regime, sozialdisziplinäre und sozialintegrative Aufgaben, wie K. STRATMANN (1992) herausgearbeitet hat. Mit den preußischen Jugendpflegeerlassen von 1911 – dem ein Erlaß für Mädchen 1913 folgt – wird ausdrücklich die „Pflege der schulentlassenen Jugend ... vom 14. Lebensjahre bis zum Eintritt ins Heer bzw. bis zum 20. Lebensjahre“ angezielt. Jugendpflege „will die Erziehungstätigkeit der Eltern, der Schule und Kirche, der Dienst- und Lehrherren unterstützen, ergänzen und weiterführen“ (Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge 1913, S. 858). Es geht mithin darum, eine „Kontrollücke“ zu schließen, die durch den frühen Schulentlassungstermin bei der Mehrheit der (städtischen) Jugendlichen hervorgerufen wurde. Dabei ist zu berücksichtigen, daß

diese Gruppe der Jugendlichen – ganz anders als am Ende des 20. Jahrhunderts – seinerzeit ein demographisch starkes Bevölkerungssegment innerhalb einer „jungen“ Stadtbevölkerung darstellte (vgl. TENFELDE 1982).

3.2.4 *Das familiale Regime*

Im familialen Moratorium verallgemeinert sich in der Bevölkerung während des 20. Jahrhunderts ein intimes, kindzentriertes Familienmodell, das in idealisierter Norm Vater, Mutter und Kind umfassen soll. Zur gesellschaftlichen Norm wird damit ein Modell familialer Sozialisation, das zuerst in kleinen Zirkeln gebildeter, wohlhabender Elternhäuser propagiert und realisiert wurde (vgl. ROSENBAUM 1982, S. 251ff.; SCHLUMBOHN 1983, S. 302ff.). Wie die Geschichte des 20. Jahrhunderts ausweist, führt die historische Durchsetzung einer solchen erziehenden Modell-Familie zu einer starken Privatisierung und Verhäuslichung des Kinderlebens. Mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung ist damit auch eine Verhäuslichung der Jugendjahre verbunden. Die längeren Bildungs- und Ausbildungszeiten legen es nahe, der in den letzten Jahrzehnten wachsende relative Wohlstand – ausgewiesen etwa im Wohnraum mit eigenen Jugendzimmern – vieler Familien macht es möglich, daß Jugendliche weit über das zwanzigste Lebensjahr im Elternhaus verbleiben. Erziehung und Privatheit erfreuen sich zunehmend starker Wertschätzung als Lebensinhalt und Lebensleistung, zunächst bei den Müttern (Hausfrauen), mit voranschreitendem Jahrhundert auch bei den Vätern, schließlich auch bei den Jugendlichen selbst (vgl. ZINNECKER 1985; verschiedene Shell-Jugendstudien). Kinder sollen die Selbstaktualisierung ihrer Eltern befördern und sind als Bestandteil bestimmter Lebensstile gefragt (vgl. RERRICH 1983; BECK-GERNSEIM 1990). Allerdings tritt „Familie mit Kind“ als Lebensform in Konkurrenz zu anderen kinderlosen Lebensformen, etwa dem kinderlosen, kaufkräftigen, mobilen Ehepaar mit doppeltem Einkommen. Diese Zerteilung der Gesellschaft in kindfixierte, kinderfreundliche Familien-Moratorien und in kinderlose, kinderentfremdete Erwachsenen-Familien bzw. -paare hat zur Folge, daß Eltern und Kinder gemeinsam die Trennung von Moratoriumswelt und gesellschaftlichen Handlungsräumen erleben.

Eine Familienpädagogik „auf Vorrat“ und „an der langen Leine“ setzt sich durch. Eltern können vielfach nur von außen und aus der Ferne unterstützend das Leben ihrer Kinder begleiten. Das gilt sowohl für die Situation der Familie gegenüber dem Bildungssystem als auch – noch vermehrt – gegenüber dem Medien- und Konsummarkt. Da zugleich die lokalen Milieus sich abschwächen, auf die hin die Moral- und Normerziehung der Familien früher justiert war, liegt es nahe, daß Eltern eine liberale Pädagogik „an der langen Leine“ praktizieren. Sie sind darauf angewiesen, die Eigentätigkeit der Kinder frühzeitig zuzulassen. Das Elternhaus paßt sich daher mehr der Persönlichkeit des einzelnen Kindes und seinen kulturellen Lernmöglichkeiten an. Die Justierung auf bestimmte Sozialmilieus wird auf spätere Lebensphasen verschoben, wenn die mögliche soziale und räumliche Mobilität der Kinder Konturen gewonnen hat. In der Gegenwart der Kinder wird der Erwerb kultureller Fähigkeiten „auf Vorrat“ auch außerhalb der Unterrichtszeit nach Möglichkeit unterstützt (vgl.

BÜCHNER/FUHS 1994). Das verstärkt die Tendenz zum „Kulturismus“ der Kindheit. Wie im älteren Modell bürgerlicher Kindheit steht im Vordergrund elterlicher Bemühungen, die kulturelle Allgemeinbildung des eigenen Nachwuchses zu fördern. Dazu gehören das Erlernen von Musikinstrumenten, edlen Sportarten (Reiten), Körperschulung (Ballett, Turnen), künstlerische Kreativität (Malerei). Damit delegiert die ältere pädagogische Generation die kulturelle Seite des Lebens einerseits an professionelle erwachsene Spezialisten und andererseits an die Kindheit (vgl. ZINNECKER 1990b, S. 27). Parallel zur Zunahme des kindzentrierten Modells intimer Eltern-Kind-Familien zeigen sich Auflösungserscheinungen und Grenzen dieser Moratoriumswelt. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts werden Mütter in großem Maße außer Haus berufstätig, die längerfristige Stabilität der Paarbeziehungen läßt nach, ein relativ hoher Anteil alleinerziehender Mütter (weniger Väter) kristallisiert sich heraus, denen nur knappe Mittel zur Versorgung ihrer Kinder zur Verfügung stehen, was zu einem erhöhten Anteil von in relativer Armut lebenden Kindern gegen Ende des Jahrhunderts führt (vgl. KLOCKE/HURRELMANN 1998; MANSEL/NEUBAUER 1998; MANSEL/BRINKHOFF 1998).

3.3 Ausdifferenzierung im Lebenslauf

In den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts ist zu beobachten, daß die Lebensweise, die das erweiterte Bildungsmoratorium beinhaltet, über die Jugendjahre im engeren Sinn, also die Zeit zwischen dem 15. und 20. Lebensjahr, auf das dritte Lebensjahrzehnt ausgreift. Für diesen Fall wurde vorgeschlagen, von einem „postadoleszenten“ Bildungsmoratorium zu sprechen (vgl. JUNGE 1995; GALLAND 1990). Die Vorlage zu dieser Debatte lieferte zur Zeit der Studentenbewegung und des Vietnamkrieges in den USA der Therapeut und Studentenforscher K. KENISTON (1970, 1969), der mit dem Begriff der „Post-Adolescence“ oder „Youth“ eine neue historische Etappe in der qualitativen Ausdehnung des psychosozialen Moratoriums im Sinne von ERIKSON anzeigen wollte. Er verband die Institutionalisierung eines Bildungsmoratoriums für junge Erwachsene mit der Hoffnung, daß diese die lebensgeschichtlich erweiterte Freisetzung zur Entwicklung einer postkonventionellen politisch-gesellschaftlichen Moral im Dienste einer künftigen „moralischeren“ Gesellschaft nutzen könnten. Im Unterschied zum „klassischen“ Jugendmoratorium handelte es sich bei Post-Adoleszenten um selbständige Bürger, die ihre Erwachsenenrechte in jeder Hinsicht in Anspruch nehmen. Mit dem post-adoleszenten Moratorium spielt sich ein neues gesellschaftliches Regulativ in den Vordergrund: Erwachsensein entscheidet sich am Kriterium der kompetenten, ethischen Teilnahme an der kulturellen, politischen und konsumptiven Sphäre, nicht vorrangig mehr nach Maßgabe von Erwerbsarbeit oder – ein noch älteres Kriterium (vgl. MITTERAUER 1986) – von Heirat und Familiengründung. Dieses Konzept wurde in der Folgezeit vielfach kritisiert, beispielsweise mit dem Hinweis, es handele sich keineswegs um eine gesellschaftlich wünschenswerte Zwischenphase im Leben, sondern doch wohl vor allem um eine durch die Krise der Arbeitsgesellschaft, der die Arbeit für die Mehrheit der jungen Erwachsenen auszugehen drohe, aufgezwungene Notlage (vgl. BAETHGE/SCHOMBURG/VOSKAMP 1983).

Auch die jungen Erwachsenen zwischen dem 20. und 30. Lebensjahr, die in den letzten Jahrzehnten vor der Erwerbsarbeit und vor der Familiengründung biographisch lavierten – freiwillig oder gezwungenermaßen –, folgten keinem ethischen Modell der Post-Adoleszenz, wurden auch nicht zu Vorreitern sozialer Bewegungen, wie es zunächst schien, sondern widmeten sich vorrangig pragmatischen Fragen, wie man beispielsweise eine lebensstilbewußte, hedonistische Lebensführung trotz einer Tätigkeit außerhalb der regulären Erwerbsarbeit realisieren könne oder wie die Doppelbelastung von Lernarbeit und Jobarbeit und eventuell Familienarbeit möglichst stressfrei zu bewältigen sei.

3.4 Kinder und Jugendliche als soziale Akteure und Ko-Konstrukteure

Kinder und Jugendliche sind als Ko-Konstrukteure pädagogischer Moratorien anzusehen. Im Begriff des Moratoriums enthalten ist das Konzept einer gesellschaftlich zugestandenen Selbstregulierung des Jugendraumes. Die Zeit des Moratoriums beinhaltet zwar eine – aufs Ganze gesehen – Verminderung gesellschaftlicher Verantwortung. Moratorium heißt aber nicht notwendigerweise Verzicht auf gesellschaftlich folgenreiches und engagiertes Handeln, sei es bei der Arbeit, in politischen Aktivitäten oder in persönlichen Beziehungen.

Die Perspektive auf die Eigenaktivitäten der Heranwachsenden kommt besonders zu Zeiten von Jugendbewegungen oder institutionell begrenzten Rebellionen der Jüngeren – in Schulen, Heimen oder auf der Straße – zum Tragen. In diesem Sinn sind der Wandervogel zu Beginn des Jahrhunderts, die Heimrevolten der Fürsorgezöglinge in der Weimarer Republik, die Schüler-, Lehrlings- und Jugendzentrumsbewegungen im Gefolge der 68er Studentenbewegung, die „Halbstarkenkrawalle“ Mitte der fünfziger Jahre, die Hausbesetzer oder die Aktivitäten der Friedens-, Antiatom- und Umweltbewegungen um die achtziger Jahre zu erwähnen (vgl. SIMON 1996). Ferner ist das Jahrhundert durchzogen von immer wieder auflebenden subkulturellen Eigenaktivitäten, seien dies die Wilden Cliquen im Berlin der 20er Jahre (vgl. LESSING/LIEBEL 1981; WILLEMS 1997); die Swingjugend im Zweiten Weltkrieg bis zur breiten medialen Inszenierung von Jugendstilen und Jugendgewalt seit den sechziger Jahren (Hooligans, Punk, Skinheads u. a. Stilrichtungen). Die jugendlichen Provokationen und Rebellionen waren regelmäßig mit symbolischen „Besetzungen“ von Territorien des pädagogischen Moratoriums (Jugendzentren, Schulen usw.), öffentlicher oder privater gesellschaftlicher Räume (Walddorf Startbahn West oder Gorleben; leerstehende Mietshäuser) verbunden. Zudem zeigten sich bzw. inszenierten sich die jugendlichen Protestgruppen vor einer lokalen oder später auch medialen Öffentlichkeit und eroberten sich so ihre eigene soziale und persönliche Identität; oftmals um den Preis eines negativen Feindbildes in der erwachsenen Medienöffentlichkeit.

Neben diesen sich wiederholenden Schüben jugendlicher Subkulturbildung, jugendlicher Rebellion und jugendlichen Protests während des 20. Jahrhunderts läßt sich eine längerfristige Tendenz bei Kindern und Jugendlichen erkennen. Die Chancen der Jüngeren, als aktiv Handelnde am pädagogischen Moratorium (und jenseits dieses Moratoriums) zu partizipieren, steigen durchgehend an. Dies konnte sowohl für den privaten Familienraum als auch für

schulische und außerschulische Moratoriumregimes wiederholt empirisch nachgewiesen werden (vgl. FEND 1988; ZINNECKER 1985b; KRUMREY 1984). Die Ausübung von erzieherischer Gewalt wurde im Verlauf der letzten 100 Jahre juristisch wie moralisch zunehmend eingegrenzt. Das läßt sich an den Debatten um die Prügelstrafe in Lehre, Schule und Familie nachzeichnen. Diese historische Tendenz zur Aufwertung der kindlichen und jugendlichen Subjekte ist in jüngster Zeit auch in wissenschaftliche Modelle von Erziehung und Sozialisation eingeflossen (vgl. HURRELMANN 1986/1995), die Aspekte der Eigenaktivität und der Selbstsozialisation der Heranwachsenden stärker in Rechnung stellen. Einbezogen ist auch eine neue historische Kindheitsforschung, die Kinder nicht länger nur als Objekte und Opfer der geschichtlichen Prozesse, sondern auch als Akteure versteht (vgl. NITSCHKE 1985; CORSARO 1997). Auf der politischen Ebene wurde diese – insgesamt im Sinne von ELIAS ungeplante sowie nicht planbare – Entwicklung seitens der Kinderrechtsbewegung unterstützt.

4. Gegenkräfte und Auflösungstendenzen pädagogischer Moratorien im 20. Jahrhundert

Mit der erkennbaren gesellschaftlichen Umsetzung des Programms eines pädagogischen Moratoriums treten im 20. Jahrhundert die Debatten und Kontroversen um das europäische Modell von Kindheit und Jugend in ein neues Stadium. Bezugsrahmen bilden nicht mehr die utopischen Entwürfe, sondern die Moratorien als pädagogischer und institutioneller Tatbestand, als gesellschaftliche Realität. An die Stelle eines philosophischen Ideenstreits tritt nun die empirische Referenz, die sozialwissenschaftliche Analyse. Die negative Dialektik der aufklärerischen Idee kann damit – gleichsam vor Ort in den pädagogischen Einrichtungen und in ihren Wirkungen auf die Befindlichkeit der Kinder und Jugendlichen – besichtigt werden, was Selbstzweifel bei den Anhängern und Radikalisierung der Kritik bei den Gegnern provoziert, vor allem in der zweiten Jahrhunderthälfte.

4.1 Diskursive Gegenkräfte: Von pädagogischer Skepsis und radikaler Kritik

4.1.1 Unaufhebbare Ambivalenzen

Der Idee einer pädagogischen Seklusion wohnt zweifelsohne eine starke Ambivalenz inne. Die Freistellung auf Zeit läßt sich als ein Privileg verstehen, mit gleichem Recht aber auch als eine Gettoisierung. Der Sozialanthropologe V. TURNER (1969/1989, S. 96) spricht über den sozialen Status von jugendlichen Neophyten oder „Übergangswesen“ in Initiationsriten, die „noch ohne Ort oder Position in der Sozialstruktur“ seien, als eine „Mischung aus Erniedrigung und Heiligkeit“ (ebd., S. 102). Beide konträren Interpretationen finden wir in der Geschichte von modernisierter Kindheit und Jugend im 20. Jahrhundert wiederholt und mit Nachdruck vertreten.

Bereits ARIÈS (1960/1975) zielte in seiner 1973 (sic!) formulierten Einlei-

tung zur zweiten, französischen Auflage auf die negativen Konnotationen ab. Das Kind werde ab dem 17. bis 18. Jahrhundert „in einer Art Quarantäne gehalten, ehe es in die Welt entlassen wird. Die Quarantäne ist die Schule ... Damit beginnt ein langer Prozeß der Einsperrung der Kinder (wie der Irren, der Armen und der Prostituierten), der bis in unsere Tage nicht zum Stillstand kommen sollte ...“ (Ebd., S. 48) Ähnlich spricht A. FLITNER (1984, S. 345) von einer „Aussonderung“ und „Isolierung der jungen Generation“, einer sich weitenden „Kluft zwischen den Generationen“, die durch den „Fortschritt“ der Pädagogisierung von Kindheit und Jugendzeit hervorgebracht worden sei. CH. BERG (1995) evoziert das Bild einer „fürsorglichen Belagerung“ der Kinderwelten durch pädagogische Institutionen.

In der westdeutschen Erziehungswissenschaft herrscht unter einigen Autoren eine gewisse Übereinkunft, bei Stellungnahmen zu Kindheit und Jugend in der Moderne auf die unhintergehbare Ambivalenz und Dialektik des Prozesses der „Pädagogisierung“ abzuheben. So spricht U. HERRMANN (1975/1982b) von einem „pädagogischen Grundwiderspruch“, den das pädagogische Moratorium hervorbringe. „Die Pädagogik reproduziert in Theorie und Praxis ständig die Konfrontation von pädagogischem ‚Schonraum‘ und ‚feindlicher‘ Lebenswelt, den Selbst-Widerspruch von institutionalisierter Unmündigkeit und Abhängigkeit als Vorbereitung auf Selbständigkeit und Mündigkeit ...“ (HERRMANN 1986, S. 679)

4.1.2 *Romantische und aufklärerische Moratoriumsideen. Die feindlichen Schwestern in der Spätmoderne*

In der Frühgeschichte pädagogischer Moratorien trat ein Gegensatzpaar in Erscheinung, das als romantische versus aufklärerische Idee eines Moratoriums bezeichnet wurde. Wie stellt sich diese Polarisierung von Kindheit bzw. Jugend im 20. Jahrhundert dar? Es ließe sich unschwer im Detail zeigen, daß diese Dualität in der Konzeption auch die Debatten um das Moratorium in diesem Jahrhundert durchzieht, und zwar in allen Institutionen und in bezug auf alle Lebensphasen des Aufwachsens. In einem schematischen Überblick seien einige solcher Diskurse des 20. Jahrhunderts stichwortartig – ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit – gegenübergestellt.

	„Romantisches“ Modell	„Aufklärungs“-Modell
	Biographischer Eigensinn des Moratoriums	Moratorium als propädeutische Leistungslaufbahn
Familie	Wohlbefinden/Glück	Frühförderung/Lernoptimierung
Vorschule	Fröbel-Kindergarten	Montessori-Vorschule
Schule	Eigenaktiver Schülermensch (Reformpädagogik)	Schüler als Lernender/Konsument von Unterricht
Hochschule	Studium als Selbsterfahrung (produktive Zeitvergeudung)	Studium als Investition in Humankapital (Zeitoptimierung)
Jugendverband	Wandervogel	Bündische Jugend

Gewisse Impulse für die fortschreitende Zweiteilung der Diskurse um die pädagogischen Moratorien haben sich im 20. Jahrhundert durchaus verstärkt. So bemißt sich der „Wert“ von Kindern für zunehmend mehr Gruppen von Eltern an ihrer emotionalen, psychologischen Wichtigkeit für die Erwachsenen, während der Anteil derer, die auf die ökonomische Brauchbarkeit und den finanziellen Wert von Kindern setzen, zunehmend kleiner wird (vgl. ZELITZER 1985; NAUCK 1989). Das fundiert die Bereitschaft, Kinder bzw. Kindheit zu „vergöttlichen“ und zu „mythologisieren“ (vgl. LENZEN 1985). Entsprechende Motive speisen auch den „Mythos Jugend“ (KOEBER/JANZ/TROMMLER 1985) im 20. Jahrhundert, der sich sowohl als Träger politisch-utopischer Zukunftshoffnungen als auch als biographisches Glücksversprechen für alle Altersgruppen (ewige Jugendlichkeit) eignet. Beide Lebensalter unterliegen im 20. Jahrhundert starken Ästhetisierungsprozessen und werden als kindlicher bzw. jugendlicher Genius in ihren kreativen Potentialen hofiert – Kinder mehr als Künstler (Kinderzeichnungen), Jugendliche vorwiegend als Literaturproduzierende (Tagebücher als Egodokumente stehen am Beginn der Jugendforschung).

Auf der Gegenseite nimmt auch der Anteil der Familien und Heranwachsenden zu, die dazu übergehen, die soziale Vererbung qua Bildungslaufbahnen und „Bildungstitel“ zu bewerkstelligen, die Heranwachsende während der Kindheit und Jugend zu erwerben haben. Dieses Motiv fundiert das aufklärerische, rational-leistungsbezogene Modell eines pädagogischen Moratoriums – ebenso wie es den Eindruck von Zeitknappheit, Stressmanagement und Überforderung bei der Analyse von „moderner“ Schulkindheit verstärkt. Eine solche Kindheit und Jugend, die unter dem Druck des Erwerbs von Laufbahnen und Titeln steht, ruft kritische Stimmen auf den Plan, die vor stresskranken Kindern und vor einem vorzeitigen Eintritt in das Erwachsensein warnen (vgl. ELKIND 1981/1991); ebenso wie andere Kindheitsforscher, die darauf hinweisen, daß es kein fairer Leistungswettkampf sei, der da ausgetragen werde. Im Hintergrund stünden sehr ungleiche kulturelle, soziale und finanzielle Ressourcen der Elternhäuser. Ferner sei zu beobachten, daß die Nachmittage der Kinder, also ihre Freizeit, sehr ungleich zum Erwerb zusätzlichen kulturellen Kapitals durch die Familien und Kinder genutzt werde bzw. werden könne (vgl. BÜCHNER/KRÜGER 1996).

4.1.3 Eingespernte, gefesselte und triebunterdrückte Kindheit und Jugend. Die Stimme der Studentenbewegung

Unter dem Eindruck der antiautoritären Studentenbewegung und radikaler Kritik an pädagogischen Einrichtungen wurde das pädagogische Kindheits- und Jugendmoratorium als Teil eines repressiven Establishments begriffen, das der Unterdrückung der jüngeren Generation diene. Die radikale Kritik und Befreiungsphilosophie richtete sich gegen alle Formen vorfindlicher Moratoriums-Regime, sei es das familiäre, das schulische oder das sozialpädagogische (vgl. JANSKA 1999; BEHNKEN/ZINNECKER 1998; BERNDT 1995; WOLFF 1992; BASTIAN 1988; WERDER 1984; HÜFFELL 1978; MOSLER 1977). Die Kindheit sah man zu einem Privateigentum der Familien degradiert, einem autoritären, patriarchalischen Regime, das die Kinder voneinander isoliere und sie infantilisiere. Man

entwarf eine Reihe von Gegenmodellen, die man teilweise aus den wiederentdeckten revolutionären Traditionen der ersten drei Jahrzehnte des Jahrhunderts entlehnte, und versuchte sich an deren Erprobung bzw. Propagierung: Erziehung in Kommunen, Kinderläden, Kinderrepubliken (vgl. KAMP 1996), antiautoritären Ferienlagern, Schülerschulen. Kinder sollten nicht länger vom politischen Leben ferngehalten werden, sondern sollten frühzeitig partizipieren, was sich im neuen politischen Kinderbuch (vgl. RICHTER 1973) ebenso wie in der Teilnahme an politischen Protestformen der (studentischen) Eltern ausdrückte. Die Selbstregulierung der Kinderkollektive, etwa bei der Austragung von Konflikten untereinander, wurde zum politischen Programmpunkt erhoben. Das sozialpädagogische Moratoriums-Regime wurde dort am nachhaltigsten angegriffen, wo es geschlossene Formen (totale Institutionen) des Moratoriums für ausgegrenzte Kinder und Jugendliche bereithielt (vgl. AUTORENKOLLEKTIV 1971). Politisch wie sozialpädagogisch folgenreich wurden hier die sogenannten Heimkampagnen. Die Identifikation verlagerte sich generell von den Pädagogen hin zu den Kindern und Jugendlichen und deren Perspektive, wobei die politisch-pädagogische Aufmerksamkeit insbesondere auf ausgegrenzte, benachteiligte Heranwachsende gerichtet wurde. Der Gegensatz Jugend–Erwachsene wurde gelegentlich in Analogie zum sozialen Klassenkonflikt Arbeiter–Bourgeoisie interpretiert (vgl. ROWNTREE/ROWNTREE 1968).

Als ausgesprochen brisant erwies sich in der 68er-Generation das Thema der sexuellen Latenz und Abstinenz, die Kindern und Jugendlichen im Rahmen des pädagogischen Moratoriums seit Anbeginn in Familie und Schule auferlegt wurden und die durch die konfessionellen Milieus der Nachkriegsjahrzehnte erneut wiederbelebt worden waren (vgl. SCHWENGER 1969; ROHDE-DACHSER 1970). Der Protest richtete sich sowohl gegen die Vorstellung von einer asexuellen kindlichen „Unschuld“ (vgl. PACHARZINA/ALBRECHT-DÉSIRAT 1978) als auch gegen die „Triebunterdrückung“ bei den jugendlichen Schülern (vgl. HAUG 1970). Beides wurde durch Bezugnahme auf Vorstellungen der psychoanalytischen Bewegung der Weimarer Jahre und die politische Sexpol-Bewegung jener Zeit (vgl. REICH 1936/1966) begründet. Die Studierenden der sechziger Jahre waren selbst noch als junge Erwachsene in die Idee der „Sublimierung“ sexueller Antriebe während des universitären Moratoriums einbezogen (vgl. CLEMENT 1986) und bedurften eines Impulses zum Verlassen „repressiver“ Studentenwohnheime und Mietverhältnisse zugunsten studentischer WGs und Paarbildung.

4.1.4 Einwände der Antipädagogik

Die internationale Kinderrechtsbewegung griff seit den siebziger Jahren die Ablehnung des pädagogischen Moratoriums, die zunächst für die Jugendphase formuliert worden war, für die Altersgruppe der Kinder auf. In der vor allem, aber nicht nur in Westdeutschland mentalitätsformenden Bewegung der Antipädagogik wurde das historische Projekt der Kindheit in den einflußreichen Schriften von K. RUTSCHKY (1977) und A. MILLER (1980) als „schwarze Pädagogik“, als Teil einer historischen Unterdrückung des „wahren Selbst“ der Kinder durch die pädagogische Generation recodiert. Positive Gegenentwürfe

zum pädagogischen Moratorium wurden formuliert, die statt pädagogischer Interventionen ins Kinderleben unter den Stichworten „mit Kindern leben“ und „Freundschaft mit Kindern“ neue Beziehungsmuster zwischen Kindern und ihren erwachsenen Bezugspersonen forderten (vgl. SCHOENEBECK 1980; FLITNER 1982; OELKERS/LEHMANN 1982). Es bleibt unter historischen Gesichtspunkten festzuhalten, daß die antipädagogische Bewegung zwar nur wenige Anhänger zu mobilisieren vermochte, daß sie aber einer gewissen „antipädagogischen Mentalität“ der letzten drei Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts Ausdruck verlieh, einem weitverbreiteten Klima des Unbehagens an der fortschreitenden Durchdringung der Institutionen und Beziehungen mit „pädagogisierten“ Maximen des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen.

Eine Fortsetzung fand die radikale Kritik an der pädagogischen Konstruktion des Kindes in der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, die die soziale Stellung der Kinder und die Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen jenseits des pädagogischen Moratoriums und der darauf abgestimmten Bezugswissenschaften Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie bestimmen will (vgl. zum Programm ZEIHNER 1996; zur Debatte HONIG 1999). Diese Forschungsrichtung ist – nicht zufällig – in den nordeuropäischen Wohlfahrtsgesellschaften und im angelsächsischen Bereich besonders stark verankert und läßt sich als sozialwissenschaftlicher Flügel der politisch-juristischen Kinderrechtsbewegung in Europa verstehen (EUROPEAN CENTRE CHILDHOOD PROGRAMME 1991; QVORTRUP/BARDY/SGRITTA/WINTERSBERGER 1994).

4.1.5 Kritische Stimmen aus der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung

Das Lernen im schulischen Moratorium wurde von der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, analog zur Reinterpretation der Hausfrauenarbeit seitens der neuen Frauenbewegung, als ideologisch versteckte Form von „Kinderarbeit“ aufgefaßt, die – ähnlich wie im Fall der Hausfrauenarbeit – nicht als produktiver Beitrag zur gesellschaftlichen Arbeit anerkannt werde und sich folgerichtig weder in der wirtschaftlichen Gesamtrechnung niederschlage noch finanziell entgolten werde. Richtig verstanden, handele es sich jedoch um eine Ko-Produktion von Humankapital seitens der Kinder. Die obligatorische „Kopf-Arbeit“ in der Schule entspreche einer fortgeschrittenen Moderne, die auf erweiterte Wissensproduktion hin angelegt sei (vgl. QVORTRUP 2000). Entsprechend problematisiert die neue sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung das „Arbeitsverbot im Kindheitsprojekt der Moderne“. H. HENGST und H. ZEIHNER (2000, S. 7) sehen es unter starkem „Legitimationsdruck“ und fordern eine Wiedereröffnung der Debatte.

4.1.6 Auflösung pädagogischer Moratorien und Kulturverfall der Moderne

Auf der Gegenseite werden Tendenzen des Verfalls des pädagogischen Moratoriums als Argumente vorgetragen, um kulturkritisch die Problematik von Kindheit und Jugend in der Moderne zu brandmarken. Mit der effektvollen Debatte um ein „Ende der Kindheit“ ist im wesentlichen das Ende von Kindheit als pädagogischem Moratorium gemeint. Wertender Hintergrund dieser

Position ist eine ungebrochene Verteidigung und positive Wertschätzung der historischen Aufklärungsidee des 18. Jahrhunderts. Die US-Journalistin und Sachbuchautorin M. WINN (1984) sah in diesem Sinn die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts als einen historischen Höhepunkt des europäischen Kindheitsmodells an und diagnostizierte dessen Verfallsgeschichte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Der Medienkritiker N. POSTMAN (1983) verortete die Auflösung der Moratoriumswelt in der Ablösung der Schriftkultur durch audiovisuelle Medien, wobei er die im Besitz der Erwachsenen befindlichen Schrift-Geheimnisse als Garanten für die Abtrennung der gesellschaftlichen Welt der Erwachsenen von der Moratoriums-Welt des Aufwachsens ansah. Durch die Dominanz der neuen audiovisuellen Medien könnten Kinder früh in den Besitz der Erwachsenen-Geheimnisse gelangen und würden entsprechend vorschnell mit Problematiken dieser Welt konfrontiert. HENGST u.a. (1981) propagierten diese über den Atlantik transportierte Kritik wohl als erste in Deutschland unter dem Motto „Kindheit als Fiktion“.

Als entschiedener Gegner linear-progressiver Fortschrittsmodelle der Aufklärung wurde der Soziologe T. VON TROTHA nicht müde, das historische Ende pädagogisch-optimistischer Entwürfe von Kindheit und Jugend essayistisch zu beschwören und mit vielen empirisch unterlegten Argumenten auf Gegenbewegungen aufmerksam zu machen. Damit folgte er in gewisser Weise den Spuren des Nachkriegssoziologen H. SCHELSKY, der in den fünfziger Jahren der Pädagogik empirisch untermauert vorhielt, daß die neue Jugendgeneration dabei sei, stillschweigend das Moratorium des Jungseins zu verlassen (vgl. ABELS 1993). TROTHA (1982, S. 258) sah das Jugend-Moratorium „als eine Form sozialer Kontrolle und als Teil eines Prozesses der Sozialdisziplinierung“ an. Das historische Ende des Jugendmoratoriums las er entsprechend am Verfall und der Schwächung dieser kontrollierenden Einrichtungen für Jugendliche ab. Er verwies auf das historische Ende der sexuellen und politischen Ausgrenzung der Jugendlichen, auf die Abkoppelung von Lern- und Schülerrollen vom Jugendalter und auf die Zunahme von Selbstbestimmung und Selbstorganisation in diesem Lebensabschnitt. Die jüngsten Tendenzen zur Demontage des vor gut 100 Jahren etablierten Jugend(straf)rechts würde TROTHA wohl auch zugunsten seiner These vom Ende des Jugendmoratoriums verbuchen. Ein neuerer Essay (vgl. TROTHA 1999) macht Tendenzen der „Dezentrierung“ bei den vormalig „kindzentrierten“ Eltern im pädagogischen Moratorium aus, verweist also insbesondere auf Gegenteilstendenzen innerhalb der pädagogischen Kern-Institutionen zum Schon- und Schutzraum der Kindheit.

4.2 Strukturelle Gegenkräfte: Pädagogische Moratorien im Malstrom gesellschaftlicher Modernisierung

Neben diskursiven Gegenströmungen lassen sich strukturelle Entwicklungen im Prozeß der voranschreitenden Moderne benennen, die zur Schwächung pädagogischer Moratorien beitragen. Dabei ist davon auszugehen, daß sich diskursive und strukturelle Kräfte gegenseitig bedingen und in ihrer Wirkung wechselseitig bekräftigen. Auch hier müssen knappe Hinweise genügen.

4.2.1 Auflösung und Modernisierung traditionaler Milieus

Die „Erosion“ traditionaler soziokultureller Milieus gehört zumindest in Deutschland zu den Topoi, auf die bei jeder Debatte um Modernisierung hingewiesen wird, seitdem U. BECK sie zu einem der Kernpunkte seiner Modernisierungstheorie erklärt hat. Die sozialhistorische Forschung zum 19. und 20. Jahrhundert hat sich das Thema mittlerweile wiederholt zu eigen gemacht. Es geht um den Zerfall übergreifender soziopolitischer Lager wie die Arbeiterbewegung oder den politischen Katholizismus. Im Fall von Kindheits- und Jugendgeschichte müssen wir vor allem an kleinräumigere, lokale Milieus denken: die Nachbarschaft im Wohnquartier, die lokale Kirchengemeinde, die Nachbarschaftsschule, die Ortspolizei, den Kleinhandel, aber auch den Arbeitsplatz vor Ort u. ä., die sozialräumliche Netze und kulturelle Homogenität stifteten (vgl. BRONFENBRENNER 1972; ZINNECKER 1987, S. 307 ff.; BEHNKEN/DU BOIS-REYMOND/ZINNECKER 1990). Sie lassen sich als lokale Zweigstellen der übergreifenden Lebenslauf-Regimes verstehen, die die pädagogischen Moratorien bildeten. Diese soziokulturellen Stützen und Kontrolleure vor Ort erodierten im Zuge der Modernisierungsprozesse sowohl im ländlichen (Provinz) als auch im städtischen Bereich (Metropolen). Das läßt sich beispielsweise am Verfall des lokalen Systems von erwachsenen „Ortswächtern“ im öffentlichen Gemeinderaum für Kinder demonstrieren (vgl. BEHNKEN/DU BOIS-REYMOND/ZINNECKER 1989).

4.2.2 Schwächung der pädagogischen Autorität im Generationenverhältnis

Ein weiterer Aspekt des Wandels bezieht sich auf die Einschränkung der Autorität der erwachsenen Generation in pädagogischen Generationenbeziehungen. Das betrifft die Vertreter aller pädagogischen Regimes, die Eltern, Lehrer, Geistlichen, Lehrherrn, Sozialarbeiter. Wiederum erweist sich der Wandel in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts als besonders dramatisch. In Anlehnung an ELIAS' Theorie sozialer Macht läßt sich von einem Wandel in der Machtbalancierung zwischen Jung und Alt sprechen. Während die Abhängigkeit der Kinder und Jugendlichen von den Pädagogen eher abnimmt, nimmt die Abhängigkeit der Pädagogen von den Heranwachsenden tendenziell zu (was im einzelnen darzulegen wäre). Im Endeffekt hat sich das Machtgefälle am Ende des Jahrhunderts deutlich verringert – ohne allerdings verschwunden zu sein. Im Fall der Beziehung zwischen Eltern und Kindern spricht die Erziehungs- und Familienforschung von einem Wechsel zwischen einem „Befehlshaushalt“ (Deutsches Kaiserreich um 1900) und einem „Verhandlungshaushalt“ in der modernen Dienstleistungsgesellschaft Ende des Jahrhunderts (vgl. DE SWANN 1982; DU BOIS-REYMOND 1998). Vergleichbare Entwicklungen lassen sich für das schulische Regime oder das sozialpädagogische konstatieren. Ein anderer Indikator der Schwächung pädagogischer Autorität betrifft das Feld der kulturellen Vermittlung. Wer im pädagogischen Generationenverhältnis gibt kulturelle Wissensbestände und Praxen an die nächsten Generationen weiter? Die maßgeblichen Konzepte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aus den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts gehen noch selbstverständlich von einer

einlinigen Traditionsvermittlung in Richtung der jüngeren Generation aus. Mittlerweile, seit Beginn der siebziger Jahre, steht das in Frage. Prozesse der kulturellen Tradierung werden zunehmend – im Alltag wie in der Forschung – als wechselseitige konzipiert oder von der jüngeren in Richtung der älteren Generation gedacht. Damit stellt sich die Frage, inwieweit erwachsene pädagogische Autoritäten basale Grundbedingungen des pädagogischen Moratoriums noch sicherzustellen vermögen.

4.2.3 Das neue Regime der popularen Massen- und Medienkultur

Gewinner unter den erwachsenen Bezugspersonen und Bezugsinstitutionen von Kindheit und Jugend sind Ende des Jahrhunderts die Vertreter von Massen- und Medienkultur. (Zum Niederschlag diverser globaler Entwicklungen auf der örtlichen Ebene einer Kleinstadt vgl. SPENGLER 1994.) Deren Kontrolle über das Moratorium erfolgt allerdings nicht in direkter Interaktion wie im Fall pädagogischer Autorität, sondern indirekt und marktvermittelt durch die Regelung von Angebot und Nachfrage für Konsumgegenstände und Medienprogramme. Dabei dürfen Kinder und Jugendliche nicht einsinnig als „Opfer“ der neuen Kontrolleure angesehen werden, sondern eher als „Komplizen“. Das Bündnis zwischen Jugendlichen und der neuen Popkultur trat erstmals spektakulär Mitte der fünfziger Jahre in den „Halbstarkenkrawallen“ hervor (vgl. PEUKERT 1984; ZINNECKER 1987, S. 83ff. u. 119ff.; LINDNER 1996, S. 25ff.). Damals lernten beide Seiten – die Arbeiterjugendlichen als Vorreiter – voneinander, wie mediale Inszenierungen um jugendkulturelle Großereignisse und Kultobjekte (Popmusik, Film, Motorrad, Event) beschaffen sein müssen. (Eine parallele Erfahrung, jetzt der weiblichen Jugend, bedeutete der „Teenager“ der fünfziger Jahre, vgl. VOLKMER 1991.) Das Besondere an den neuen Jugend-Autoritäten der Medien- und Konsumindustrie ist, daß sie ihre Bindung an das Moratoriumsprojekt der Aufklärung längst aufgekündigt haben. Eine ähnliche Entwicklung zeichnet sich in den letzten Jahren auch für die Beziehung zur Kindheit ab, wenn man beispielsweise die Entpädagogisierung der Spielzeug-Industrie als Indikator nimmt (vgl. HENGST 1996; WOLSING 1991).

4.2.4 Neuverteilung und Durchmischung der Moratorien in modernisierten Lebensverläufen

Eine wesentliche Einschränkung der Idee des pädagogischen Moratoriums resultiert aus der Auflösung seiner engen Bindung an fixierte chronologische bzw. biologische Altersgruppen. Die schwächer werdende Bindung von Alter und Moratorium resultiert aus Tendenzen der Individualisierung der Lebensverläufe, aus der Krise des Normalarbeitsverhältnisses als Achse von (zumindest männlichen) Lebensläufen. Im Zuge dieser historischen Entwicklung deutet sich eine Wiederfreigabe der Positionen von Arbeiten und Lernen für alle Altersgruppen und Stadien des Lebenslaufes an. Pädagogik richtet sich – so die Zukunftsvision – nicht mehr auf das Kind, sondern auf den Lebenslauf (vgl. LUHMANN 1997). Kinder sollen – als „kleine Bürger“ und „junge Konsu-

menten“ – politisch und ökonomisch partizipieren und reintegriert werden, während auf der Gegenseite auch das hohe Alter zum Nachlernen und zur Weiterbildung freigegeben ist. Die pädagogische Abhängigkeit mag Personen in allen Lebensphasen treffen, ebenso wie das Moratorium des Nichtarbeitens erwachsenen Arbeitslosen und Kindern gleichermaßen zufallen mag. Das heißt, aus der Neugestaltung moderner Lebensverläufe und Biographien läßt sich eine Neuverteilung und Durchmischung aller Altersphasen mit Elementen pädagogischer Moratorien prognostizieren. Sie würden damit aufhören, ein Erkennungs- und Qualitätsmerkmal von Kindheit und Jugend zu sein.

5. Resümee: Zur Einschätzung der Zukunft von Kindheit und Jugend

Blickt man in die mögliche Zukunft von Kindheit und Jugend als pädagogischen Moratorien, liegt es nahe, sich an der Prognose zu beteiligen, ob es solche Moratorien im 21. Jahrhundert noch geben wird und wie sie gestaltet sein mögen. Ich will dieser Versuchung nicht folgen und stattdessen eine Modifikation der Frage vorschlagen. Seltsamerweise wird in der Forschung zu pädagogischen Moratorien zumeist deren Einheitlichkeit zugrundegelegt. Außer einfachen Differenzierungen wie zwischen Kindheit und Jugend oder zwischen kurzer und erweiterter Pubertät, womit unterschiedliche Zeitfenster und Ausdehnungen in der Lebenszeit angesprochen werden, finden sich m.W. kaum Versuche, komplexere Typologien unterschiedlicher Moratorien zu entwickeln. Typologien in der Jugendforschung beziehen sich durchweg auf Teilgebiete wie jugendliche Orientierungsmuster (vgl. LENZ 1990), biographische Wege durch das Jugendalter (vgl. FUCHS-HEINRITZ/KRÜGER/ECARIUS/WENSIERSKI 1991) oder jugendkulturelle Stilrichtungen (vgl. FERCHHOFF 1999, S. 249). Dabei liegt es nahe, das Muster der sozialwissenschaftlichen Lebensstil- und Ungleichheitsforschung auf die Unterscheidung von pädagogischen Moratorien im gesellschaftlichen Raum zu übertragen. Eine solche Übertragung wurde vom Verfasser einmal im Anschluß an den von P. BOURDIEU konstruierten sozialen Raum der „feinen kulturellen Unterschiede“ unternommen (vgl. ZINNECKER 1986). Es ließen sich sechs gesellschaftliche Teil-Räume ermitteln, in denen jeweils unterschiedliche Jugendmoratorien und Jugendbilder dominierten, die zudem eigenständige historische Vorbilder aufwiesen bzw. bewahrten: Jugendkonzepte von Bildungsbürgertum vs. Wirtschaftsbürgertum, kleinbürgerlicher Intelligenz vs. wirtschaftliches Kleinbürgertum, kapitalschwache Lohnabhängige vs. kapitalschwache Selbständige. Auf diese Weise konnte beispielsweise demonstriert werden, in welchem Bereich des sozialen Raumes expansive, gesellschaftspolitisch gehaltvolle Jugendkonzepte entwickelt wurden, wo Jugend in erster Linie als Bildungslaufbahn konzipiert wird, welches Jugendsegment in besonderer Weise mit dem Wachstumssektor Kulturindustrie koalitiert oder wo der soziale Ort des psychosozialen Moratoriums nach Erikson anzusiedeln ist.

Da in diesem Beitrag das pädagogische Moratorium von Kindheit und Jugend modernisierungstheoretisch verortet wird, ist eine Typologie wünschenswert, die der Vielschichtigkeit bzw. historischen Koexistenz unterschiedlicher Etappen der Modernisierung am Ende des 20. Jahrhunderts Rechnung trägt. Eine entsprechende Typologie wurde probeweise vom Verfasser für das kindli-

che Moratorium entwickelt (vgl. ZINNECKER 1996). Dabei ließ er sich von der Überlegung leiten, daß die entwickelte urbane Dienstleistungsgesellschaft unterschiedliche Grundmuster hervorgebracht hat, wie Menschen sich als Bürger, Pädagogen, Eltern oder Heranwachsende mit dem Tatbestand permanenter (bedrohlicher, riskanter) Modernisierung „arrangieren“. Diese Grundorientierungen gegenüber der Moderne/Modernisierung lassen sich als postmodern (Avantgarde), modern (Mainstream), traditional-modern (Defensive Modernisierung/Dualität von Tradition und Moderne) und fundamentalistisch-modern (Opposition) identifizieren. Die Orientierungsmuster verweisen unterschiedlich tief in die europäische Geschichte der Moderne zurück, sie existieren in der Gegenwart jedoch erkennbar nebeneinander, ohne daß man vorhersagen könnte, eines dieser Muster würde sich endgültig gegenüber den anderen durchsetzen. Entsprechend können wir idealtypisch vier Grundmuster des Aufwachsens in der heutigen Kindheit unterscheiden, die selbstverständlich unterschiedlich diskursiv „legitimiert“ und unterschiedlich zahlreich anzutreffen sind.

<i>Kindheitsmuster</i>	<i>Kindheitsmoratorium</i>
1. Postmodern	Kindheit als Experimentierfeld von Modernisierung
2. Modern	Kindheit als pädagogisches (Bildungs-)Moratorium
3. Traditional-modern	Kindheit als pädagogischer Schutzraum
4. Fundamental-modern	Kindheit als Träger von Gegengesellschaft

Die Fruchtbarkeit dieser Typologie, die entsprechend auf jugendliche Moratorien zu erweitern wäre, müßte im Detail gezeigt werden, wozu hier nicht der Ort ist. Erwähnt sei an dieser Stelle nur die implizite Prognose, die mit dieser Typologie verknüpft ist, daß nämlich das „pädagogische Moratorium“ (Typ 2 im obigen Schema), das Gegenstand dieses Beitrages war, als ein Typus von Kindheit bzw. Jugend neben anderen in bestimmten Segmenten des sozialen Raumes weiterleben wird.

Literatur

- ABELS, H.: Jugend vor der Moderne. Soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts. Opladen 1993.
- ANDRESEN, S./BAADER, M.S.: Wege aus dem Jahrhundert des Kindes. Tradition und Utopie bei Ellen Key. Neuwied 1998.
- ARIÈS, PH.: Geschichte der Kindheit (frz.: L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. Paris [Plon] 1960). München/Wien 1975.
- AUTORENKOLLEKTIV: Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus. Frankfurt a.M. 1971.
- BAADER, M.S.: Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. Neuwied/Kriftel/Berlin 1996.
- BAECKER, D.: Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 23 (1994), S. 93–110.
- BAETHGE, M./SCHOMBURG, H./VOSKAMP, U.: Jugend und Krise. Krise aktueller Jugendforschung. Frankfurt a.M. 1983.
- BASTIAN, J. (Hrsg.): 1968–1988: Eine Pädagogen-Generation zieht Bilanz. Hamburg 1988.
- BECK-GERNSHEIM, E.: Die neue Elternpflicht: Genetik vor Bildung? In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau 16 (1988), S. 83–92.

- BECK-GERNSHEIM, E.: Alles aus Liebe zum Kind. In: U. BECK/E. BECK-GERNSHEIM (Hrsg.): Frankfurt a.M. 1990, S. 135–183.
- BEHNKEN, I./DU BOIS-REYMOND, M./ZINNECKER, J.: Sozialisationsgeschichte städtischer Kindheit im historischen und interkulturellen Vergleich. Wandlungen sozialer Kontrolle in der Quartiersöffentlichkeit. In: G. TROMMSDORF (Hrsg.): Sozialisation im Kulturvergleich. Stuttgart 1989.
- BEHNKEN, I./DU BOIS-REYMOND, M./ZINNECKER, J.: Stadtgeschichte als Kindheitsgeschichte. Lebensräume von Großstadtkindern in Deutschland und Holland um 1900. Opladen 1989.
- BEHNKEN, I./ZINNECKER, J.: „Hi ha ho, die Bonzen komm'n ins Klo!“ Sozialpädagogische Studienbewegung und Modernisierung Sozialer Arbeit in Deutschland. In: Westfälische Forschungen 48 (1998), S. 257–282.
- BENNER, D.: Der Begriff moderner Kindheit und Erziehung bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 1–18.
- BENNINGHAUS, C.: Die anderen Jugendlichen. Arbeitermädchen in der Weimarer Republik. Frankfurt/New York 1999 (a).
- BENNINGHAUS, C.: Verschlungene Pfade – Auf dem Weg zu einer Geschlechtergeschichte der Jugend. In: C. BENNINGHAUS/K. KOHTZ (Hrsg.): „Sag mir, wo die Mädchen sind ...“ Beiträge zur Geschlechtergeschichte der Jugend. Köln/Weimar/Wien 1999, S. 9–34 (b).
- BENNINGHAUS, C./KOHTZ, K. (Hrsg.): „Sag mir, wo die Mädchen sind ...“ Beiträge zur Geschlechtergeschichte der Jugend. Köln/Weimar/Wien 1999.
- BERG, CH.: Kinderwelten zwischen fürsorglicher Belagerung und Selbst-Behauptung. In: G. REISS (Hrsg.): Schule und Stadt. Lernorte, Spielräume, Schauplätze für Kinder und Jugendliche. Weinheim/München 1995, S. 27–46.
- BERND, H.: Zu den politischen Motiven bei der Gründung erster antiautoritärer Kinderläden. In: Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt a.M. 1995, S. 231–250.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. (Leipzig/Wien/Zürich 1925) Frankfurt a.M. 1967.
- BILSTEIN, J.: Jenseitslandschaften im pädagogischen Diesseits: Garten, Fabrik und Werkstatt. In: G. BECKER/J. BILSTEIN/E. LIEBAU (Hrsg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber 1997, S. 19–52.
- BREIDENSTEIN, G./KELLE, H.: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim/München 1998.
- BRONFENBRENNER, U.: Zwei Welten. Kinder in USA und UdSSR. (Two Worlds of Childhood 1970) Stuttgart 1972.
- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.
- BUCHNER-FUHS, J.: Das Kinderzimmer. Historische und aktuelle Annäherungen an kindliches Wohnen. In: P. BÜCHNER/M. DU BOIS-REYMOND/J. ECARIUS/B. FUHS/H.-H. KRÜGER: Teenie-Welten. Aufwachen in drei europäischen Regionen. Opladen 1998.
- BÜCHNER, P./FUHS, B.: Kindersport. In: M. MARKEFKA/B. NAUCK (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993, S. 491–500.
- BÜCHNER, P./FUHS, B.: Kinderkulturelle Praxis: Kindliche Handlungskontexte und Aktivitätsprofile im außerschulischen Lebensalltag. In: M. DU BOIS-REYMOND u.a.: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen 1994, S. 63–136.
- BÜCHNER, P./KRÜGER, H.-H.: Schule als Lebensort von Kindern und Jugendlichen. Zur Wechselwirkung von Schule und außerschulischer Lebenswelt. In: P. BÜCHNER/B. FUHS/H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1996, S. 201–224.
- BÜHLER, CH.: Das Seelenleben des Jugendlichen. Wien 1921.
- BUDDE, G.-F.: Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840–1914. Göttingen 1994.
- CARSTENSEN, J./DÜLLO, T./RICHARTZ-SASSE, C. (Hrsg.): Zimmerwelten. Wie junge Menschen heute wohnen. Essen 2000.
- CAVALLI, A.: Zeiterfahrungen von Jugendlichen. Versuch einer Typologie. In: R. ZOLL (Hrsg.): Zerstörung und Wiederaneignung von Zeit. Frankfurt a.M. 1988, S. 387–404.
- CLEMENT, U.: Sexualität im sozialen Wandel. Eine empirische Vergleichsstudie an Studenten 1966 und 1981. Stuttgart 1986.
- COLEMAN, J.S.: Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachsen mit unpersönlichen Systemen. Weinheim/Basel 1986.
- CORSARO, W.A.: The Sociology of Childhood. Thousand Oaks. et al. 1997.
- DENCIK, L.: Modern Childhood in the Nordic Countries: „Dual Socialisation“ and its Implications. In: L. CHISHOLM/P. BÜCHNER/H.-H. KRÜGER/M. DU BOIS-REYMOND (Hrsg.): Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies. Berlin/New York 1995, S. 105–120.

- DEUTSCHE ZENTRALE FÜR JUGENDFÜRSORGE (Hrsg.): Handbuch für Jugendpflege. Langensalza 1913.
- DE RAS, M.: Körper, Eros und weibliche Kultur. Mädchen im Wandervogel und in der Bündischen Jugend 1900–1933. Pfaffenweiler 1988.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. München 1992.
- DE SWAAN, A.: Uitgaansbeperking en uitgaansangst. Over de verschuiving van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding. In: A. DE SWAAN: De mens is de mens een zorg. Amsterdam (1982) 1982, S. 81–115.
- DU BOIS-REYMOND, M.: Der Verhandlungshaushalt im Modernisierungsprozess. In: P. BÜCHNER/M. DU BOIS-REYMOND/J. ECARIUS/B. FUHS/H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen. Opladen 1998, S. 83–223.
- DU BOIS-REYMOND, M./BÜCHNER, P./KRÜGER, H.-H./ECARIUS, J./FUHS, B.: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen 1994.
- ELKIND, D.: Das gehetzte Kind. Werden unsere Kleinen zu schnell groß? (The Hurried Child. Growing Up Too Fast Too Soon. 1981) Hamburg 1991.
- ELSCHENBROICH, D.: Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit. Frankfurt a.M. 1977.
- ERIKSON, E.: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. (Identity, youth and crisis. 1968) Stuttgart 1974.
- EUROPEAN CENTRE CHILDHOOD PROGRAMME (Hrsg.): Childhood as a Social Phenomenon – An Introduction to a Series of National Reports. Eurosocial 36 (1991).
- FAULSTICH-WIELAND, H.: Koeduktion – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991.
- FEND, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1988.
- FEND, H.: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen 2000.
- FERCHHOFF, W.: Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Opladen 1999.
- FLITNER, A.: Konrad, sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. München/Zürich 1982/1985.
- FLITNER, A.: Isolierung der Generationen? Über Orientierungsschwierigkeiten der heutigen Jugend. Neue Sammlung, 24 (1984), S. 345–355.
- FRIEBERTSHÄUSER, B.: Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim/München 1992.
- FRIEDERICH, G.: Das niedere Schulwesen. In: K.-E. JEISMANN/P. LUNDGREEN (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III. 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 123–151.
- FUCHS-HEINRITZ, W./KRÜGER, H.-H./ECARIUS, J./WENSIERSKI, H.-H.: Feste Fahrpläne durch die Jugendphase? Jugendbiographien heute. Opladen 1991.
- FUHS, B.: Das außerschulische Kinderleben in Ost- und Westdeutschland. Vom kindlichen Spielen zur jugendlichen Freizeitgestaltung. In: P. BÜCHNER/B. FUHS/H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1996, S. 129–158.
- GALLAND, O.: Un nouvel age de la vie. Revue Francaise de Sociologie 31 (1990), S. 529–551.
- GENNER, A. v.: Übergangsriten. (Les rite des passage. Paris 1909) Frankfurt a.M./New York 1986.
- GIESECKE, H.: Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. München 1981.
- GILLIS, J.R.: Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. (Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations 1770–Present. New York 1974) Weinheim/Basel 1980.
- GÖHLICH, H.D.M.: Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter. Weinheim 1993.
- HAFENEGGER, B.: Jugendarbeit als Beruf. Geschichte einer Profession in Deutschland. Opladen 1992.
- HENGST, H.: Kinder an die Macht! Der Rückzug des Marktes aus dem Kindheitsprojekt der Moderne. In: H. ZEIHNER/P. BÜCHNER/J. ZINNECKER (Hrsg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim/München 1996.
- HENGST, H./KÖHLER, M./RIEDMÜLLER, B./WAMBACH, M.M.: Kindheit als Fiktion. Frankfurt a.M. 1981.
- HENGST, H./ZEIHNER, H. (Hrsg.): Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim/München 2000.

- HERRLITZ, H.-G./HOPF, W./TITZE, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim/München 1993.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Die Bildung des Bürgers“. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1982 (a).
- HERRMANN, U.: Pädagogische Anthropologie und die „Entdeckung“ des Kindes im Zeitalter der Aufklärung – Kindheit und Jugendalter im Werk Joachim Heinrich Campes (urspr. Neue Sammlung 1975). In: U. HERRMANN (Hrsg.): „Die Bildung des Bürgers“. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1982, S. 178–193 (b).
- HERRMANN, U.: Die Pädagogisierung des Kinder- und Jugendlebens in Deutschland seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert. In: J. MARTIN/A. NITSCHKE (Hrsg.): Zur Sozialgeschichte der Kindheit. Freiburg/München 1986, S. 661–684.
- HERZIG, A.: Kinderarbeit in Deutschland in Manufaktur und Protofabrik (1750–1850). Archiv für Sozialgeschichte 23 (1983), S. 311–375.
- HILDENBRAND, B./LANFRANCHI, A.: Kinder im „seelischen Grenzängertum“: Das Wandern zwischen den Welten beim Verlust transitorischer Räume. In: P. DILLIG/H. SCHILLING (Hrsg.): Erziehungsberatung in der Postmoderne. Mainz 1996, S. 59–70.
- HÖHER, P.: „Der lästigen Schuljahre sind viele“. Zur Durchsetzung des regelmäßigen Schulbesuchs in ländlichen Gemeinden Westfalens im 19. Jahrhundert. Rheinisch-westfälische Zeitschrift für Volkskunde 38 (1993), S. 135–163.
- HOPPE, R.: Studien zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart. In: J. KUCZYNSKI: Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus. Bd. 19. Berlin 1968.
- HONIG, M.-S.: Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. Ein Überblick über Fragestellungen, Konzepte und Befunde. Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 3, S. 325–345.
- HONIG, M.-S.: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a.M. 1999.
- HORNSTEIN, W.: Vom „Jungen Herrn“ zum „Hoffnungsvollen Jüngling“. Wandlungen des Jugendlebens im 18. Jahrhundert. Heidelberg 1965.
- HORNSTEIN, W.: Jugendforschung und Jugendpolitik. Entwicklungen und Strukturen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Weinheim/München 1999.
- HÜFFELL, A.: Schülerbewegung 1967–1977. Erfahrungen. Portraits. Dokumente. Gießen 1978.
- HURRELMANN, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel 1986/²1995.
- JANSA, A.: Die Pädagogik der Studentenbewegung in ihrer Auswirkung auf das Generationenverhältnis und den gesellschaftlichen Umgang mit Kindern. In: K.-Ch. LINGELBACH/H. ZIMMER (Hrsg.): Das Jahrhundert des Kindes? Frankfurt a.M. 1999, S. 223–246.
- JUNGE, M.: Forever young? Junge Erwachsene in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1995.
- KAHANE, R./RAPOPORT, T.: The Origins of Postmodern Youth. Informal Youth Movements in a comparative perspective. Berlin/New York 1997.
- KAMP, J.-M.: Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Opladen 1996.
- KANT, I.: Über Pädagogik (1803). In: I. KANT: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Paderborn 1963.
- KENISTON, K.: Moral development, youthful activism and modern society. Youth and Society 1 (1969) 1, S. 110–127.
- KENISTON, K.: Youth: A „new“ stage of life. The American Scholar 39 (1970) 4, S. 631–654.
- KEY, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin 1902. Neuauflage Weinheim 1991.
- KLEINE, W./SCHULZ, N. (Hrsg.): Modernisierte Kindheit – sportliche Kindheit? Brennpunkte der Sportwissenschaft, Bd. 20. St. Augustin 1999.
- KLOCKE, A./HURRELMANN, K. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Umgang, Auswirkungen und Konsequenzen. Opladen/Wiesbaden 1998.
- KOEBNER, T./JANZ, R.-P./TROMMLER, F.: „Mit uns zieht die neue Zeit“. Der Mythos Jugend. Frankfurt a.M. 1985.
- KÖSTER, M.: Jugend, Wohlfahrtsstaat und Gesellschaft im Wandel. Westfalen zwischen Kaiserreich und Bundesrepublik. Paderborn 1999.
- KRAFFELD, F.J.: Geschichte der Jugendarbeit. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim/Basel 1984.
- KRAUL, M.: Das deutsche Gymnasium 1780–1980. Frankfurt a.M. 1984.
- KRUMREY, H.V.: Entwicklungsstrukturen von Verhaltensstandards. Eine soziologische Prozeßanalyse auf der Grundlage deutscher Anstands- und Manierenbücher von 1870 bis 1970. Frankfurt a.M. 1984.
- LAZARSFELD, P.F.: Jugend und Beruf. Wien 1931.

- LENZ, K.: Jugend im Plural. Theoretische Grundlagen, Methodik und Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. Opladen 1990.
- LENZEN, D.: Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek/Hamburg 1985.
- LESSING, H./LIEBEL, M.: Wilde Cliquen. Szenen einer anderen Arbeiterjugendbewegung. Bensheim 1981.
- LEVI, G./SCHMITT, J.-C.: Geschichte der Jugend. Bd. I: Von der Antike bis zum Absolutismus. (Histoire des jeunes en occident. Paris 1995) Frankfurt a.M. 1996.
- LINDNER, W.: Jugendprotest seit den fünfziger Jahren. Dissens und kultureller Eigensinn. Opladen 1996.
- LUHMANN, N.: Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: D. LENZEN/N. LUHMANN (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M. 1997, S. 11–29.
- MANNHEIM, K.: Über das Wesen und die Bedeutung des wirtschaftlichen Erfolgsstrebens. Ein Beitrag zur Wirtschaftssoziologie (Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 1930). In: K. MANNHEIM: Wissenssoziologie. Neuwied 1964, S. 614–688.
- MANSEL, J./HURRELMANN, K.: Alltagsstreß bei Jugendlichen. Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang. München 1991.
- MANSEL, J./BRINKHOFF, K.-P. (Hrsg.): Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Gettoisierung und die psychosozialen Folgen. Weinheim/München 1998.
- MANSEL, J./NEUBAUER, G. (Hrsg.): Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Opladen 1998.
- MILLER, A.: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt a.M. 1980.
- MITTERAUER, M.: Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt a.M. 1986.
- MODELL, J.: Into One's Own. From Youth to Adulthood in The United States 1920–1975. Berkeley 1989.
- MOSLER, P.: Was wir wollten, was wir wurden. Studentenrevolte – zehn Jahre danach. Reinbek/Hamburg 1977.
- MUCHOW, M./MUCHOW, H.H.: Der Lebensraum des Großstadtkindes. (Hamburg 1935) Neuausgabe mit biographischem Kalender und Bibliographie Martha Muchow. Weinheim/München 1998.
- NAUCK, B.: Individualistische Erklärungsansätze in der Familienforschung. Die rational-choice-Basis von Familienökonomie, Ressourcen- und Austauschtheorien. In: R. NAVE-HERZ/M. MARKEFKA (Hrsg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Bd. I: Familienforschung. Neuwied 1989, S. 45–62.
- NITSCHKE, A.: Junge Rebellen. Mittelalter, Neuzeit, Gegenwart. Kinder verändern die Welt. München 1985.
- OELKERS, J./LEHMANN, Th.: Antipädagogik: Herausforderung und Kritik. Weinheim/Basel 1982, 2¹⁹⁹⁰.
- PACHARZINA, K./ALBRECHT-DÉSIRAT (Hrsg.): Konfliktfeld Kindersexualität. Sexualwissenschaftliche, institutionelle und rechtliche Aspekte der Sexualerziehung. Frankfurt a.M. 1978.
- PARSONS, T.: The Social System. New York/N.Y. 1951.
- PASQUALE, J.: Die Arbeit der Mütter. Verberuflichung und Professionalisierung moderner Mutterarbeit. Weinheim/München 1998.
- PEUKERT, D.: Die „Halbstarken“. Protestverhalten von Arbeiterjugendlichen zwischen Wilhelminischem Kaiserreich und Ära Adenauer. Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 4, S. 533–548.
- PEUKERT, D.: Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932. Köln 1986.
- PEUKERT, D.: Jugend zwischen Krieg und Krise. Lebenswelten von Arbeiterjungen in der Weimarer Republik. Köln 1987.
- POSTMAN, N.: Das Verschwinden der Kindheit. (The Disappearance of Childhood 1982) Frankfurt a.M. 1983.
- QVORTRUP, J.: Kolonisiert und verkannt: Schularbeit. In: H. HENGST/H. ZEIER (Hrsg.): Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim/München 2000, S. 23–44.
- QVORTRUP, J./BARDY, M./SGRITTA, G./WINTERSBERGER, H. (Hrsg.): Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics. Aldershot et al. (Avebury) 1994.
- RAMMSTEDT, O.: Alltagsbewußtsein von Zeit. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 27 (1975) 1, S. 47–63.
- REICH, W.: Die sexuelle Revolution. Zur charakterlichen Selbststeuerung des Menschen (Die Sexualität im Kulturkampf. Kopenhagen: Sexpol-Verlag 1936) Frankfurt a.M. 1966.
- RERRICH, M.S.: Veränderte Elternschaft. Entwicklungen in der familialen Arbeit mit Kindern seit 1950. Soziale Welt 34 (1983) 4, S. 420–449.

- RICHTER, D. (Hrsg.): Das politische Kinderbuch. Eine aktuelle historische Dokumentation. Darmstadt/Neuwied 1973.
- RICHTER, D.: Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a.M. 1987.
- ROHDE-DACHSER, CH.: Struktur und Methode der katholischen Sexualerziehung. Dargestellt am Beispiel katholischer Kleinschriften. Stuttgart 1970.
- ROSENBAUM, H.: Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a.M. 1982.
- ROTH, H.: Primitivpubertät und Schulzeitverlängerung. In: H. ROTH: Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration. Hannover 1961.
- ROTH, L.: Die Erfindung des Jugendlichen. München 1983.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder Über die Erziehung. (Emile ou de l'éducation 1762) Paderborn 1993.
- ROWNTREE, J./ROWNTREE, M.: Youth as a Class. International Socialist Journal (1968) 25 (Raubdruck, übersetzt).
- RUTSCHKY, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Frankfurt a.M. 1977.
- SCHLUMBOHM, J.: Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden. 1700–1850. München 1983.
- SCHOENEBECK, H. v.: Der Versuch, ein kinderfreundlicher Lehrer zu sein. Ein Tagebuch. Frankfurt a.M. 1980.
- SCHWENGER, H.: Antisexuelle Propaganda. Sexualpolitik in der Kirche. (rororo sexologie) Reinbek/Hamburg 1969.
- SHORTER, E.: Jugend, Gewalt und soziale Kontrolle in drei Jahrhunderten. In: W. FERCHHOFF/T. OLK (Hrsg.): Jugend im internationalen Vergleich. Sozialhistorische und sozialkulturelle Perspektiven. Weinheim/München 1988, S. 45–51.
- SIMON, T.: Raufhändel und Randle. Sozialgeschichte aggressiver Jugendkulturen und pädagogischer Bemühungen vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Weinheim/München 1996.
- SNYDERS, G.: Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich. Paderborn 1971.
- SPENGLER, P.: Jugendfreizeit zwischen Kommerz und Pädagogik. Empirische Studien in einer Kleinstadt (1945–1990). Weinheim 1994.
- STRATMANN, K.: „Zeit der Gärung und Zersetzung“. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Zur berufspädagogischen Analyse einer Epoche im Umbruch. Weinheim 1992.
- SUPER, C.M./HARKNESS, S.: The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. International Journal of Behavioral Development 9 (1986), S. 545–569.
- TENFELDE, K.: Großstadtjugend in Deutschland vor 1914. Eine historisch-demographische Annäherung. In: Vierteljahresschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 69 (1982), S. 182–218.
- TOFFLER, A.: Die dritte Welle. Perspektiven für die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. München 1980.
- TROTHA, T. v.: Zur Entstehung von Jugend. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34 (1982), S. 254–277.
- TROTHA, T. v.: Kind und Familie. Von der sozialen und kulturellen Unbeständigkeit der elterlichen Kindesliebe. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 19 (1999) 3, S. 227–242.
- TRUDEWIND, C./WEGGE, J.: Anregung – Instruktion – Kontrolle: Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer. Unterrichtswissenschaft 17 (1989), S. 133–155.
- TURNER, V.: Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. (The Ritual Process. New York 1969) Frankfurt a.M./New York 1989.
- VEBLÉN, T.: Die Theorie der feinen Leute. (The theory of leisure class. 1899) München 1957.
- VOLKMER, L.: Teenager – Ausgangspunkt medialer und ästhetischer Kommerzialisierung der Jugendphase. In: D. BAACKE/H. LIENKERT/R. SCHMÖLDERS/I. VOLKMER (Hrsg.): Jugend 1900–1970. Zwischen Selbstverfügung und Deutung. Opladen 1991, S. 142–154.
- WEBER-KELLERMANN, I.: Die Kinderstube. Frankfurt a.M./Leipzig 1991.
- WERDER, L. v.: Antiautoritäre Erziehung. In: H. EYFERTH/H.-U. OTTO/H. THIERSCH (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Darmstadt 1984, S. 95–98.
- WILLEMS, H.: Jugendunruhen und Protestbewegungen. Eine Studie zur Dynamik innergesellschaftlicher Konflikte in vier europäischen Ländern. Opladen 1997.
- WINN, M.: Kinder ohne Kindheit (engl.: Children without childhood 1981). Reinbek/Hamburg 1984.
- WOLFF, R.: Nach Ausschwitz. Antiautoritäre Kinderladenbewegung oder die Erziehung der Erzieher. In: E.K. BELLER (Hrsg.): Berlin und Pädagogische Reformen. Berlin 1992, S. 71–80.

- WOLSING, T.: Die Kommerzialisierung von Kindheit und Jugend. Marketing statt Pädagogik? *deutsche jugend* 39 (1991), S. 175–186.
- ZEIHER, H.: Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie 16 (1996), S. 26–46.
- ZELITZER, V.: Pricing the priceless child. The changing social value of children. New York 1985.
- ZINNECKER, J.: Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Zur schulischen Sozialisation und gesellschaftlichen Position der Frau. Weinheim/Basel 1972.
- ZINNECKER, J.: Sozialgeschichte der Mädchenbildung. Zur Kritik der Schulerziehung von Mädchen im bürgerlichen Patriarchalismus. Weinheim/Basel 1973.
- ZINNECKER, J.: Straßensozialisation. Versuch, einen unterschätzten Lernort zu thematisieren. *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979), S. 727–746.
- ZINNECKER, J.: Jugend der Gegenwart – Beginn oder Ende einer historischen Epoche? In: D. BAACKE/W. HEITMEYER (Hrsg.): *Neue Widersprüche. Jugendliche in den 80er Jahren*. Weinheim/München 1985, S. 24–45 (a).
- ZINNECKER, J.: Kindheit. Erziehung. Familie. In: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hrsg.): *Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich*. Bd. 3: *Jugend der fünfziger Jahre – heute*. Opladen 1985, S. 97–292 (b).
- ZINNECKER, J.: Jugend im Raum gesellschaftlicher Klassen. Neue Überlegungen zu einem alten Thema. In: W. HEITMEYER (Hrsg.): *Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Probleme, Neuorientierungen*. Weinheim/München 1986, S. 99–132.
- ZINNECKER, J.: *Jugendkultur 1940–1985*. Opladen 1987.
- ZINNECKER, J.: Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation. In: I. BEHNKEN (Hrsg.): *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation*. Opladen 1990, S. 142–162 (a).
- ZINNECKER, J.: Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsstand und begründete Annahmen über die Zukunft von Kindheit und Jugend. In: P. BÜCHNER/H.-H. KRÜGER/L. CHISHOLM (Hrsg.): *Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Zum Wandel der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und in Großbritannien*. Opladen 1990, S. 17–36 (b).
- ZINNECKER, J.: Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: W. MELZER u.a. (Hrsg.): *Osteuropäische Jugend im Wandel*. Weinheim/München 1991, S. 9–24 (a).
- ZINNECKER, J.: Zur Modernisierung von Jugend in Europa. Adoleszente Bildungsschichten im Gesellschaftsvergleich. In: A. COMBE/W. HELSPER (Hrsg.): *Hermeneutische Jugendforschung. Theoretische Konzepte und methodologische Ansätze*. Opladen 1991, S. 71–89 (b).
- ZINNECKER, J.: Kindheitsort Schule – Kindheitsort Straße. In: G. REISS (Hrsg.): *Schule und Stadt. Lernorte, Spielräume, Schauplätze für Kinder und Jugendliche*. Weinheim/München 1995, S. 47–68.
- ZINNECKER, J./STECHER, L.: Zwischen Lernerbeit und Erwerbsarbeit. Wandel und soziale Differenzierung im Bildungsmoratorium. In: R.K. SILBEREISEN/L.A. VASKOVICS/J. ZINNECKER (Hrsg.): *Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996*. Opladen 1996, S. 165–184 (a).
- ZINNECKER, J.: Kindheit in der Postmoderne. In: P. DILLIG/H. SCHILLING (Hrsg.): *Erziehungsberatung in der Postmoderne*. Mainz 1996, S. 35–58 (b).
- ZINNECKER, J.: Sorgende Beziehung zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: D. LENZEN/N. LUHMANN (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt a.M. 1997, S. 199–227.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Zinnecker, Universität-Gesamthochschule Siegen,
 Fachbereich 2 (Erziehungswissenschaft, Psychologie),
 Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen